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

70 (2)

Сборник научных трудов

Ялта
2021

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского» от 25 марта 2021 года (протокол № 3)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 70. – Ч. 2. – 412 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), 2021 г.
Все права защищены.

УДК 371

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

ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ РАССМАТРИВАНИЯ ОБРАЗНЫХ ИГРУШЕК

Аннотация. В статье рассматриваются особенности обогащение словаря детей младшего возраста посредством рассматривание образных игрушек. Обогащение словаря дошкольников является неотъемлемой составляющей всего речевого развития детей в целом. Определены направления словарной работы, которые заключаются в накоплении, закреплении и активизации лексических единиц. Перечислены виды работ, которые можно использовать при реализации каждого направления работы по обогащению словаря. Выделена роль образных игрушек как оптимального средства обогащения словаря. Отмечено, что к образным игрушкам относятся игрушки, которые несут в себе образ человека или животного, с которыми можно организовать коммуникативную деятельность. Оптимальным вариантом образной игрушки является дидактическая кукла. Описана последовательность работы при использовании образной игрушки в педагогической практике и методические требования к процессу рассматривания образных игрушек с детьми младшего дошкольного возраста. Представлена методика организации работы по обогащению словаря, включающая три этапа: знакомство со словом, уточнение значения слова, активизация лексемы в связной речи.

Ключевые слова: словарь, лексика, обогащение, дети, образные игрушки, средства, дети, младшего возраста, развития.

Annotation. The article discusses the features of the enrichment of the vocabulary of young children through the consideration of figurative toys. Enrichment of the vocabulary of preschoolers is an integral part of the entire speech development of children in general. The directions of vocabulary work are determined, which consist in the accumulation, consolidation and activation of lexical units. The types of work that can be used in the implementation of each direction of work to enrich the vocabulary are listed. The role of figurative toys as an optimal means of enriching the vocabulary is highlighted. It is noted that figurative toys include toys that carry the image of a person or an animal, with which communicative activities can be organized. The best option for a figurative toy is a didactic doll. The sequence of work when using figurative toys in pedagogical practice and methodological requirements for the process of considering figurative toys with children of younger preschool age are described. The method of organizing work on enriching the vocabulary is presented, which includes three stages: acquaintance with the word, clarification of the meaning of the word, activation of the lexeme in coherent speech.

Keywords: dictionary, vocabulary, enrichment, children, figurative toys, means, children, early age, development.

Введение. Одним из основных направлений воспитательно-образовательной работы с детьми дошкольного возраста является развитие речи. Речь выступает основным средством общения, познавательного и умственного развития, а также необходимым условием для организации воспитательно-образовательной работы с дошкольниками. В период дошкольного возраста речь активно развивается: накапливается словарь, формируются и развиваются фонетическая, лексическая, грамматическая стороны речи. Задачи речевого развития дошкольников включают в себя необходимость организации педагогического воздействия по формированию всех сторон речи: обогащение словаря, формирование грамматической правильности речи, развитие связной речи, подготовку к обучению грамоте и т.д. Одним из основных направлений работы по развитию речи выступает необходимость обогащения словаря дошкольников, поскольку богатый словарный запас составляет основу речевого и коммуникативного развития детей.

Цель данной статьи – рассмотреть особенности обогащение словаря детей младшего возраста посредством рассматривания образных игрушек.

Изложение основного материала статьи. Обогащение словаря детей младшего дошкольного возраста осуществляется в различных видах деятельности, как на специально организованных занятиях, так и в процессе организации режимных моментов, совместной деятельности педагога с детьми, во время прогулок и т.д. Большое место в системе работы по обогащению словаря отводится специальным занятиям по ознакомлению детей младшего дошкольного возраста с миром предметов. Целью таких занятий выступает ведение в активный словарь дошкольников названий предметов, их частей, характерных признаков предметов, а также действий с ними.

Определены два направления работы по обогащению лексического запаса детей младшего дошкольного возраста: накопление содержания словаря; закрепление и активизация словаря, развитие смысловой стороны слова. Каждое из направлений работы отличается набором методов и средств организации педагогического воздействия. Так, с целью накопления содержания словаря детей, авторами предлагается использовать следующие виды работы:

– знакомство детей с предметными миром, с целью обогащения словаря (рассматривание и обследование предметов, наблюдение, целевые прогулки и экскурсии);

– опосредованное знакомство с окружающим миром через рассматривание картин, чтение художественных произведений, показ видеофильмов.

Для закрепления и активизации словаря дошкольников предлагается использовать рассматривание игрушек, картин, дидактические игры и упражнения.

Как видно из приведенного содержания работы, наиболее оптимальным средством обогащения словаря является рассматривание игрушек, которое может быть организовано как с целью накопления содержания словаря детей, так и с целью закрепления и активизации словаря. Возможность и эффективность использования игрушек в работе по развитию речи рассматривалась такими авторами, как Н.Ф. Губанова [1], Е.А. Иванченко [2], О.С. Ушакова [7]. В своих работах авторы указывают на возможность и необходимость использования игрушки на занятиях по развитию речи с целью обогащения словаря. Что касается детей

младшего дошкольного возраста, особенная роль на данном этапе возрастного развития отводится образной игрушке.

Большая часть игрушек, с которыми играют дети младшего дошкольного возраста, это игрушки образные. Данные игрушки изображают неточные, уменьшенные копии людей, животных, разнообразных предметов окружающего мира. Нередко образные игрушки создаются авторами на основе ярких, обобщенных образов реальной действительности или на основе сказочных, фантастических образов. Особенное место среди образных игрушек отводится кукле.

В. Лосева [4] отмечает, что к образным игрушкам относятся игрушки, которые несут в себе образ человека или животного. Главное предназначение таких игрушек состоит в том, чтобы ребенок мог организовать с ними общение или обращение, как с живыми персонажами. При помощи образных игрушек осуществляется социально-эмоциональное развитие ребенка. Организовывая игры с образными игрушками, ребенок включается в мир людей и предметов, в игре он отражает свой опыт, воспроизводит действия знакомых людей или сказочных персонажей.

Широки возможности использования рассматривания образных игрушек с целью обогащения словаря детей. Как пишет О.С. Ушакова [7], рассматривание игрушек как метод словарной работы с детьми используется во всех возрастных группах. Рассматривая с детьми куклу, мишку или другую образную игрушку педагог обращает внимание на наиболее яркие предметы их внешнего вида, просит выделить их характерные особенности, обогащая тем самым активный словарь детей. Данный метод работы стоит отличать от дидактической игры, для которой характерно наличие определенных правил и игровых действий. В некоторых случаях можно объединять два данных метода в один, рассматривание игрушек, изображающих зверей, и дидактическую игру «Узнай по голосу».

Е.А. Флерина [8], уделяя большое значение рассматриванию игрушек в работе по обогащению словаря дошкольников, указывает, что данная работа должна осуществляться в определенной последовательности. Автор предлагает использовать следующую последовательность:

– рассматривание игрушки, выделение название и характерного внешнего вида;

– выделение частей, деталей игрушки;

– знакомство со свойствами и качествами, материалами, из которых изготовлена игрушка (стекло, бумага, дерево, метал; стекло хрупкое, прозрачное, бьется; бумага мнется, рвется, размокает).

По словам О.Н. Яворской [9], рассматривание с детьми младшего дошкольного возраста образной игрушки сопровождается выделением отдельных частей игрушки, ее качеств и свойств, материалов, из которых она изготовлена. Отдельное внимание в работе стоит уделять действиям, которые характерны для предмета, воплощенного в игрушке, а также действиям с игрушкой. Образные игрушки можно рассматривать коллективно, а также использовать в качестве раздаточного материала на занятиях по развитию речи. В данном случае предлагается на основе тщательного сенсорного обследования каждым ребенком игрушек осуществлять сравнение, выделение противоположных качеств и свойств (твёрдый – мягкий, прозрачный – непрозрачный). Использование игрушки в качестве раздаточного материала позволяет организовать результативную деятельность ребенка с ней.

С целью обогащения словаря на занятиях по развитию речи могут использоваться различные виды образных игрушек: люди (фигурки детей, взрослых), средства передвижения, животные, птицы, овощи, фрукты, грибы, орудия труда и т.д. Особенное место в данной работе, принадлежит дидактически оборудованной кукле, которая одета в соответствующее платье, обувь, а также имеет дополнительные предметы: постель, посуда, мебель, орудия труда. Использование дидактической куклы позволяет педагогу активно и успешно организовать работу по закреплению и активизации бытового словаря. Рассматривая дидактическую куклу и сопутствующие ей предметы, дошкольники учатся использовать антонимы для обозначения величины, цвета (большой – маленький, длинный – короткий, светлый – темный). На таких НОД развивают понимание и навыки употребления детьми слов, выражающих видовые и родовые понятия, формируют умение использовать обобщающие слова. Данная работа сопровождается использованием загадок, песенок, стихов, с помощью которых обеспечивается мотивация и эмоциональность.

Раскрывая методику рассматривания с детьми образной игрушки, М. Осорина [6], считает необходимым особенное внимание уделять правильному пониманию детьми слов и их употреблению, расширению активного словаря детей. В процессе рассматривания педагог обращает внимание детей на вычленение качеств, свойств игрушки, их правильное обозначение соответствующими словами. С этой целью могут использоваться различные вопросы, например, Что можно делать совком? Для чего нужна лейка? Что делает кошка? Для того, чтобы научить детей выделять качества предмета, можно использовать прием сравнения. Например, сравнивая две куклы, педагог просит детей определить, «Чем куклы отличаются друг от друга?». Дошкольники рассматривают кукол, называют цвет и детали их одежды, цвет волос и т.п.

С.Л. Новоселова [5] выделяет определенные методические требования к процессу рассматривания образных игрушек с детьми младшего дошкольного возраста. К ним относятся:

– использование приемов, способствующих мотивации детей к рассматриванию игрушки: сюрпризность появления предметов, неожиданные исчезновения и поиск, игровые действия, игровые атрибуты и т.д.;

– сюжетный характер занятий;

– рассматривание деталей игрушки;

– многократное называние педагогом рассматриваемого предмета или его деталей;

– стимулирование активного подражания детей речевому образцу педагога;

– использование вопросов, которые предполагают ответ, выражающийся действием с игрушкой;

– формирование умений находить предмет по описанию педагога;

– стимулирование активных действий детей по обследованию игрушки (ощупывание, поглаживание, восприятие на слух и т.п.);

– сравнение игрушек по их внешнему виду;

– постепенное формирование целостного представления об игрушке, ее назначении, строении, материале.

Методика организации работы по обогащению словаря, согласно О.Э. Литвиновой [3], предполагает три последовательных этапа, на каждом из которых используются соответствующие методы и приемы работы с образной игрушкой.

1 этап: направлен на первоначальное знакомство детей с новыми словами. На данном этапе используются:

– знакомство с новым словом, привлечение внимания к нему, создание речевой ситуации;

– уточнение произношения слова.

2 этап: уточнение лексического значения слова:

– рассказ воспитателя;

– речевые упражнения, загадки;

– создание лексико-семантических объединений слов.

3 этап: активизация слова в связной речи:

– диалоги по материалам рассматривания игрушки;

– использование (загадок, пословиц, поговорок), игр, сюжетных постановок, действий с игрушкой.

Методические требования к процессу рассматривания образных игрушек, следующие использование приемов, способствующих мотивации детей к рассматриванию игрушки, сюжетный характер занятий, многократное называние педагогом деталей игрушки, стимулирование подражания детей речевому образцу, использование вопросов, стимулирование действий обследованию игрушки, сравнение игрушек по их внешнему виду.

Выводы. Таким образом, наиболее оптимальным средством обогащения словаря детей младшего дошкольного возраста является рассматривание образных игрушек, которое может быть организовано как с целью накопления содержания словаря детей, так и с целью закрепления и активизации словаря. Образные игрушки изображают неточные, уменьшенные копии людей, животных, разнообразных предметов окружающего мира. Рассматривание с детьми образной игрушки сопровождается выделением отдельных частей игрушки, ее качеств и свойств, материалов, из которых она изготовлена, характерных действий.

Литература:

1. Губанова Н.Ф. Развитие игровой деятельности: Младшая группа / Н.Ф. Губанова. – М.: Мозаика-синтез, 2014. – 144 с.
2. Иванченко Е.А. Обогащение словарного запаса детей младшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с окружающим миром / Е.А. Иванченко // Дошкольное воспитание. – 2017, № 3. – С. 12-18.
3. Литвинова О.Э. Речевое развитие детей раннего возраста. Словарь. Звуковая культура речи. Грамматический строй речи. Связная речь. Конспекты занятий. Ч. 1 / О.Э. Литвинова. – СПб.: Детство-Пресс, 2016. – 128 с.
4. Лосева В. Игрушка в развитии ребёнка и игровая коррекция / В. Лосева, А. Луньков // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 1. – С. 28-31.
5. Новосёлова С.Л. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста. Пособие для воспитателей дет. садов / С.Л. Новоселова. – М.: Просвещение, 2012. – 152 с.
6. Осорина М. Психологическая концепция игрушки: какой предмет может стать игрушкой? / М. Осорина // Детсад со всех сторон. – 2014. – № 7-8. – С. 2-11.
7. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений / О.С.Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Владос, 2010. – 561 с.
8. Флёрина Е.А. Игра и игрушка. Пособие для воспитателей детского сада. / Е.А. Флерина. – М.: Академия, 2013. – 381 с.
9. Яворская О.Н. Дидактические игры для занятий логопеда с детьми / О.Н. Яворская. – М.: Каро, 2016. – 702 с.

Педагогика

УДК 378.14

доктор педагогических наук, профессор Агибова Ирина Марковна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);
кандидат физико-математических наук, доцент Беджанян Марита Альбертовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук, доцент Федина Ольга Викторовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ И ФИЗИКИ

Аннотация. В статье рассматривается опыт применения интерактивных методов обучения на практических занятиях направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, направленность (профиль) «Математика, Физика» по дисциплине «Методика обучения физике в средней общеобразовательной школе». Авторами разработаны и апробированы методические материалы для проведения занятий. В качестве примера представлено итоговое занятие в виде «деловой игры», на котором студент проводит урок, а группа выступает в роли класса. Приведена структура занятия, разработаны анкеты для анализа и самоанализа, как отдельных элементов, так и урока в целом. Разработанные материалы могут быть использованы в высших учебных заведениях при подготовке учителя математики и физики.

Ключевые слова: подготовка учителей математики и физики, интерактивное обучение, деловая игра, технологическая карта урока, анализ урока.

Annotation. The article considers the experience of using interactive teaching methods in practical classes of the specialization 44.03.05 Pedagogical education, profile "Mathematical and physical education" on the discipline "Methods of teaching physics in secondary schools". The authors developed and tested methodological materials for conducting classes. As an example, the final lesson is presented in the form of a "business game", where the student conducts a lesson, and the group acts as a class. The structure of the lesson is given, questionnaires are developed for

analysis and self-examination, as for the individual elements and for the whole lesson. The developed materials can be used in Universities in the preparation of a mathematics and physics teacher.

Keywords: mathematics and physics teacher training, interactive learning, business game, a summary of the lesson, lesson analysis.

Введение. Современной школе требуется учитель, имеющий глубокие знания, способный создать на уроке условия, при которых процесс обучения не был бы школьникам в тягость, а приобретенные знания и умения позволили выбрать траекторию, ведущую к успеху. Для подготовки такого специалиста необходимо использовать различные приемы и методы, в том числе интерактивную модель обучения. Известно, что интерактивное обучение строится на взаимодействии обучающегося с окружающей учебной средой [1, 2, 3]. Педагог не просто сообщает знания, а моделирует жизненную ситуацию и предоставляет студенту возможность прожить ее. Например, при проведении практических занятий у студентов направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, направленность (профиль) «Математика, Физика» по дисциплине «Методика обучения физике в средней общеобразовательной школе» авторами применяется методика с элементами интерактивного обучения, приведенная ниже.

Изложение основного материала статьи. При подготовке к практическим занятиям студентам необходимо: подобрать материал из методической, научно-популярной, художественной литературы, который можно использовать на уроках физики; найти и проанализировать примеры уроков, основанных на технологиях развития критического мышления, и обосновать целесообразность использования данной технологии на этом уроке; проанализировать методику и технику проведения демонстраций и лабораторных работ, технологические карты уроков разного типа, правила создания презентаций к урокам и т.д.

На практических занятиях студенты представляют результаты самостоятельной работы, а затем в группах выполняют творческие задания типа: составьте кластер по одной из тем курса физики 7 (8) класса; разработайте графический диктант по одной из тем курса физики 7 (8) класса и т.д.

На итоговом практическом занятии студенты представляют полностью разработанный урок физики, предварительно выполнив задания (табл. 1).

Таблица 1

Задания к практическому занятию

Задания к практическому занятию	Итоговый продукт
Изучить психолого-педагогическую, методическую, научно-популярную литературу по теме урока.	Список литературы
Составить технологическую карту урока.	Технологическая карта
Создать презентацию по теме урока.	Презентация
Подобрать электронные образовательные ресурсы (ЭОР) по теме урока.	Банк ЭОР
Разработать систему задач по теме урока.	Система задач
Подобрать демонстрационный эксперимент по теме урока.	Демонстрационные установки

Практическое занятие состоит из следующих этапов:

Организационный этап. Преподаватель настраивает студентов на рабочий лад. Объявляет цель и задачи занятия, а также объясняет, как должна быть организована деятельность учащихся.

Деловая игра проводится в традиционной для такого занятия форме, при которой студент выступает в роли преподавателя, а роль учеников исполняют его товарищи.

Самоанализ. После проведения урока студенту предоставляется возможность провести самоанализ по следующим пунктам: соответствует ли урок программе? Соответствует ли урок поставленной цели? все ли задачи решены? Оптимально ли содержание урока? оправдал ли себя выбор структуры урока? Правильно ли были расставлены акценты по материалу? Достаточной ли была мотивация, чтобы заинтересовать учащихся? Как была организована работа по формированию УУД? Соответствовали ли теме урока электронные образовательные ресурсы, не перегружали ли они урок? Выполнял ли свою роль демонстрационный эксперимент? Удачно ли выбраны методы и средства обучения? Оправдали ли на практике выбранные формы обучения или их сочетание? Объективно ли было оценивание учащихся? Вовремя ли было задано домашнее задание? Было ли оно дифференцированным? Что мне понравилось в моей деятельности? Что не понравилось в проведенном мной уроке? Какие изменения можно внести с учетом полученного опыта? Что получилось не так, как планировалось?

Анализ технологической карты урока.

Студенты проводят анализ разработанной технологической карты урока, отвечая на следующие вопросы: описан ли весь процесс деятельности учителя и учащихся? Соответствуют ли вид работы, формы, методы и приемы этапам урока? Направлены ли деятельность учителя и ученика на формирование обозначенных УУД? Указан ли конечный результат каждого этапа? Последовательно ли изложены операции и их составные части? Перечислено ли оборудование, указаны материалы, указаны инструменты? Скоординирована и синхронизирована педагогическая деятельность всех участников? Рационально распределено время между операциями? Каковы, на ваш взгляд, недостатки предложенной технологической карты? Каковы достоинства разработанной технологической карты? Что бы вы дополнили или убрали?

Приведем пример технологической карты по теме «Колебательное движение», составленной студентом и доработанной группой во главе с преподавателем во время занятия (табл. 2).

Таблица 2

Технологическая карта по теме «Колебательное движение»

Этап урока	*Виды работы, формы, методы, приемы*	*Педагогическое взаимодействие*		*Формируемые УУД*	*Планируемые результаты*
		Деятельность учителя	*Деятельность учеников*		
Мотивация изучения темы.	Применение электронных образовательных ресурсов.	Так как на уроке будет изучаться новый вид движения – колебательное, учитель предлагает после просмотра видеороликов ответить на следующие вопросы: Что такое колебательное движение? Почему важно изучать колебательное движение? Почему говорят, что колебательные движения периодичны? Демонстрирует видеоролики: работа человеческого сердца, движение поршня в цилиндре двигателя внутреннего сгорания и т.п.	Смотрят видеоролики, пытаются определить понятие «Колебательное движение», установить значение колебательных движений для человека и ответить на вопрос: о периодичности колебательных движений.	*Регулятивные УУД:* Прогнозирование. *Познавательные УУД:* Установление необходимости познания нового движения – колебательного. *Коммуникативные УУД:* Слушать чужое мнение, высказывать свое. *Личностные УУД:* Осознавать неполноту знания, проявлять интерес к его познанию.	Класс настроен на получение новой информации.
Актуализация знаний.	Демонстрационный эксперимент. Беседа.	С помощью простых демонстраций: колебание грузика на пружине, шарика на нити, струны гитары и т.п., актуализирует знания, полученные в результате жизненного опыта, показывает, что новое движение отличается периодичностью. (*Для сравнения с поступательным движением, демонстрирует опыт с шариком, скатывающимся по наклонной плоскости).*	Определение и основное свойство колебательного движения записывают в тетрадь.	*Регулятивные УУД:* Коррекция. *Познавательные УУД:* Познание нового движения – колебательного и его основного свойства. *Коммуникативные УУД:* Работать в коллективе, не мешая одноклассникам. *Личностные УУД:* Проявлять волевые усилия для накопления новой информации.	Учащиеся осознали, что багаж знаний, полученный ими из жизненного опыта, станет стартовым для усвоения новой информации и приобретения умений и навыков.
Выявление проблемы.	Демонстрационный эксперимент. Дискуссия.	Демонстрирует два на вид одинаковых математических маятника. Снимает грузы, кажущиеся одинаковыми, и с помощью весов показывает, что их	Выдвигают версии.	*Регулятивные УУД:* Прогнозирование, целеполагание. *Познавательные УУД:* Установление необходимости познания нового	Класс настроен на работу.

		массы разные. Задает вопрос: будут отличаться колебания этих маятников? Демонстрирует два математических маятника имеющие разную длину нити. С помощью весов показывает, что массы, визуально одинаковых грузов, одинаковы. Задает вопрос: будут отличаться колебания этих маятников?		знания. *Коммуникативные УУД:* Слушать чужое мнение, высказывать свое. *Личностные УУД:* Проявлять волю для решения возникшего затруднения.	
Составление плана выхода из сложившейся ситуации.	Беседа. Наводящие вопросы.	В беседе с учащимися дает подсказки, в какой информации надо разобраться, какие эксперименты провести, какие задачи решить, чтобы ответить на поставленные вопросы. Чтобы ответить на поставленные вопросы необходимо что-то рассчитать и с чем-то сравнить, поэтому нам необходимы такие понятия, как «одно полное колебание», «период», «частота», для их понимания следует разобраться в понятиях: «положение равновесия», «смещение от положения равновесия» и в роли действующих сил при совершении колебательного движения. Организует и управляет классом при составлении плана дальнейших действий.	Диктуют план дальнейших действий, который учитель записывает на доске. Определить понятия. Пронаблюдать опыты. Решить задачи.	*Регулятивные УУД:* Планирование. *Познавательные УУД:* Определение круга понятий, экспериментов, наблюдений, которые помогут разобраться в возникшей проблеме. *Коммуникативные УУД:* Слушать чужое мнение, высказывать свое. *Личностные УУД:* Проявлять волю для решения возникшего затруднения.	Учащиеся составили план своих дальнейших действий.
Реализация составленного плана.	Демонстрация наглядных пособий. Демонстрация опытов. Беседа.	Используя наглядное средство, вводит понятия: «положение равновесия», «смещение от положения равновесия», «одно полное колебание»,	Записывают в тетрадь определения понятий, обозначения физических величин, формулы и единицы измерения. Наблюдают колебания нитяных маятников. Вычисляют период.	*Регулятивные УУД:* Коррекция. *Познавательные УУД:* Изучение нового материала, анализ. *Коммуникативные УУД:* Слушать чужое мнение, высказывать свое.	Учащиеся усвоили основные понятия и научились экспериментально определять период и частоту колебаний.

		«свободные колебания», «маятники», «амплитуда», «период», «частота», «фаза», «начальная фаза» Разбирает роль сил в совершении колебательного движения. Проводит эксперименты с нитяными маятниками. Демонстрирует плакат «Динамика свободных колебаний маятника». Ведет беседу. Задает наводящие вопросы. Предлагает пронаблюдать колебания маятников.	Делают выводы. Решают задачи, предлагаемые учителем.	*Личностные УУД:* Проявляют волевые усилия по восприятию новой информации.	
Первичное закрепление нового материала.	Решение задач.	Объясняет решение задач из учебника упр. 24 [5, с. 107].	Записывают решение задач в тетрадь.	*Регулятивные УУД:* Саморегуляция, коррекция. *Познавательные УУД:* Обучение решению задач. *Коммуникативные УУД:* Слушать чужое мнение. *Личностные УУД:* Проявляют волевые усилия по восприятию новой информации.	Учащиеся научились решать задачи на определение периода и частоты колебаний.
Самостоятельная работа.	Тестирование.	Раздает тесты по теме, содержащие вопросы и задачи с вариантами ответов. Следит за работой учащихся.	Работают с тестовыми заданиями.	*Регулятивные УУД:* Коррекция. *Познавательные УУД:* Выбор эффективного способа решения. *Коммуникативные УУД:* Работать в коллективе, не мешая товарищам. *Личностные УУД:* Проявлять волю при преодолении возникших затруднений.	Учащиеся закрепили материал.
Включение в систему знаний.	Фронтальный опрос.	Задает вопросы по пройденному материалу. Расставляет акценты над ключевыми моментами.	Отвечают на вопросы.	*Регулятивные УУД:* Саморегуляция, коррекция. *Познавательные УУД:* Обобщение. *Коммуникативные УУД:* Слушать чужое мнение, высказывать	Учащиеся обобщили материал.

				свое. *Личностные УУД:* Проявляют волевые усилия при работе с новой информацией.	
Рефлексия.	Беседа.	Возвращается к плану на доске и предлагает подумать над вопросами: Вся ли работа проделана? Все ли моменты понятны? Не осталось ли у кого вопросов? Предлагает сформулировать выводы. Оценивает проделанную работу. Задает домашнее задание (поясняет домашнее задание) Д.з. §24,25 [5], № 858, 859 для всех, 874 дополнительно для желающих [4, с. 113]	Задают вопросы (уточняют непонятные моменты). Формулируют выводы. Записывают домашнее задание.	*Регулятивные УУД:* Саморегуляция, оценка. *Познавательные УУД:* Анализ. *Коммуникативные УУД:* Слушать чужое мнение, высказывать свое. *Личностные УУД:* Проявлять волю для завершения работы.	Материал усвоен и будет доработан дома.

Для проведения самостоятельной работы можно использовать тест, пример которого приводится ниже:

1. *Колебательное движение – это движение:* 1) повторяющееся через равные промежутки времени; + 2) под действием только силы тяжести; 3) без ускорения.	2) *Основное свойство колебательного движения:* 1) постоянная скорость; 2) периодичность; + 3) постоянное ускорение.
3. *Амплитуда колебаний – это:* 1) смещение тела от положения равновесия в любой момент времени; 2) наибольшее смещение от положения равновесия; + 3) смещение тела от положения равновесия в момент равенства кинетической и потенциальной энергий тела.	4. *Число колебаний в единицу времени – это:* 1) период колебаний; энергия колебаний; частота колебаний. +
5. *Период колебаний – это:* 1) количество колебаний, совершаемых телом за 1 секунду; 2) время, за которое совершается 10 полных колебаний; 3) время, за которое совершается 1 полное колебание. +	6. *Период колебаний системы равен 1 с. Количество колебаний совершаемых системой за 2 мин равно* 1) 2; 2) 60; + 120.
7. *Чему равен период колебаний, если система совершает 100 колебаний за 20 секунд?* 1) 0,2; + 2) 200; 3) 5.	8. *Чему равна частота колебаний, если система совершает 1000 колебаний за 40 секунд?* 1) 0,04; 2) 25; + 3) 40000.

В приведенной технологической карте мотивационный этап урока организуется путем использования ЭОР. Студентами было предложено на этом этапе с помощью демонстрационного эксперимента сравнить два вида движения – поступательного, брусок скатывается по наклонной плоскости и колебательного – движение грузика нитяного маятника. Наблюдая за движениями выделить отличительную особенность колебательного движения – периодичность. После чего показать с помощью примеров, опытов и видеороликов, что периодическое движение – распространенный вид движения в природе и в технике.

Анализ проведенного урока.

Проводя анализ урока, студенты обращают внимание на следующие моменты:

– реализованы ли цели урока: познавательная, воспитательная, развивающая?
– соответствует ли урок требованиям ФГОС?
– соответствуют ли урок поставленной цели: тип, структура, последовательность этапов и распределение времени между ними?
– получен ли новый образовательный результат?
– формировались ли УУД?
– использовались ли современные технологии (ЭОР и ИКТ)?
– соответствовал ли материал урока возрастным особенностям учащихся?
– были ли выполнены требования программы?
– прослеживалась ли связь теории с практикой?
– мобилизовалась ли познавательная активность учеников?
– использовался ли жизненный опыт учащихся?
– опирался ли материал на ранее полученные знания?
– прослеживались ли межпредметные связи?

– показана ли роль пройденного материала в дальнейшем изучении физики?
– верно ли были выбраны проблемные ситуации и проблемные вопросы?
– в каком соотношении были использованы пассивные, активные и интерактивные формы обучения?
– как сочетались репродуктивная и поисковая деятельности?
– достаточен ли объем самостоятельной работы?
– Какие методы были использованы на уроке: проведение опыта, наблюдение явления, информирование, поиск информации, сравнение, чтение нового материала.
– применялась ли диалоговая форма общения?
– велась ли дискуссия?
– создавались ли нестандартные ситуации?
– какие виды работы были использованы на уроке: индивидуальная, фронтальная, групповая?
– использовались ли задания дифференцированного характера?
– целесообразно ли были применены средства обучения на отдельных этапах урока?
– как был использован наглядный материал при решении обучающих задач (избыточен, достаточен, уместен, неуместен)?
– произведен ли учет зоны ближнего развития детей?
– реализовывались ли развивающие функции?
– уделял ли учитель внимание развитию воображения, памяти, речи, мышления?
– формировались ли навыки самоконтроля и самооценки?
– темп урока: вялый, средний, активный?
– чередовался ли материал разной степени трудности?
– использовались ли на уроке психологические паузы и разрядка?
– каков был эмоциональный фон урока?
– домашнее задание (объем, пояснение, дифференциация), правильно ли было выбрано время для его записи в дневник?
– присутствовала ли новизна в педагогической деятельности или занятие проводилось по шаблону?
– что понравилось?
– что не понравилось?

Проводя анализ презентации, студенты акцентируют внимание на следующих пунктах: информационные блоки не перегружают слайды; соблюдена последовательность информационных блоков; оформление слайдов не отвлекает от его содержательной части; оптимальный выбор шрифта; нераздражительный подбор цветовой гаммы; количество текста соответствует нормам; правильное оформление формул, графиков, таблиц.

Необходимо обратить внимание на то, чтобы предложенные для решения задачи охватывали основные моменты пройденной темы.

К банку ЭОР предъявляются требования: они должны быть короткими, интересными и познавательными.

Для оценки работы студента однокурсниками можно использовать предложенный авторами оценочный лист (табл. 3). Предлагается оценить каждую позицию таблицы от 1 до 10 баллов.

Таблица 3

Оценочный лист

Что оценивается	*Баллы*
Знание предмета	
Эрудиция	
Педагогическое мастерство	
Культура речи, грамотность	
Внешний вид, мимика, жесты	
Оценка эффективности деятельности на каждом этапе урока	
Научность и доступность изучаемого учебного материала	
Связь изучаемого материала с жизнью	
Рациональность распределения времени и чередование видов деятельности	
Наглядность	
Эффективность контроля	
Выбор способа оценивания учащихся	

К сожалению, невозможно оценить обратную связь с учащимися, их степень дисциплинированности, заинтересованности и тому подобное, так как урок проводился в форме игры, и ученики были ненастоящие. Такие занятия позитивны, интересны и результативны, на таких занятиях студенты делают первые шаги в учительской деятельности.

Вывод по занятию.

Преподаватель подводит итоги занятия. Оценивает работу студента и группы в целом. Задает задание на дом.

Материал помещается в общую методическую копилку, которая может быть использована будущими учителями во время прохождения педагогической практики и в дальнейшей работе в учебных заведениях.

Аналогичным образом проводятся практические занятия по дисциплине «Методика обучения математики в средней общеобразовательной школе».

Выводы. Опыт показывает, что использование интерактивных методов обучения позволяет подготовить учителя физики и математики, отлично знающего свой предмет, обладающего способностью заинтересовать

материалом, способного найти индивидуальный подход к каждому ребенку, заряженного творческой энергией, способного воспитать активных, неравнодушных и думающих детей.

Литература:

1. Агибова, И.М. Применение интерактивных методов обучения в процессе методической подготовки магистрантов по направлению «Педагогическое образование». Физика в системе современного образования (ФССО-19). Материалы XV Международной конференции. Том 1. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. – 480 с.
2. Инновационные технологии в обучении физике: практикум / авт.-сост: И.М. Агибова, В.К. Крахоткина, О.В. Федина. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2017. – 130 с.
3. Интерактивные методы в образовательном процессе: Учебное пособие. / А.О. Блинов, Е.Н. Благирева, О.С. Рудакова. – М. Издательский дом «Научная библиотека», 2014. – 264 с.
4. Лукашик В.И., Сборник задач по физике. 7-9 классы: пособие для учащихся общеобразоват. учреждений / Лукашик В.И., Иванова Е.В. – 25-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 240 с.
5. Перышкин, А.В. Физика. 9 кл.: Учебник / А.В. Перышкин, Е.М. Гутник. – 5-е изд. Стереотип. – М. Дрофа, 2018. – 319 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат экономических наук, доцент Адер Анна Владимировна
Оренбургский институт путей сообщения – филиал Федерального
государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Самарский государственный университет путей сообщения» (г. Оренбург),
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Оренбургский государственный университет» (г. Оренбург);
кандидат экономических наук, доцент Малахова Ольга Юрьевна
Оренбургский институт путей сообщения – филиал Федерального
государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Самарский государственный университет путей сообщения» (г. Оренбург),
Оренбургский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного
учреждения высшего образования «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (г. Оренбург);
кандидат педагогических наук, доцент Никифоров Дмитрий Вячеславович
Оренбургский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного
учреждения высшего образования «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (г. Оренбург)

МОТИВАЦИЯ – ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ МАРКЕТИНГОВОЙ КУЛЬТУРЫ УПРАВЛЕНИЯ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПЕРСОНАЛА

Аннотация. В статье проводится междисциплинарное исследование понятия «мотивация» в контексте формирования эффективной маркетинговой культуры, делается акцент на его психолого-педагогической составляющей. Представлен сравнительный анализ перспективных теорий мотивации на основе их теоретической и практической значимости в изменившихся социально-экономических условиях. Делается акцент на принципах реализации эффективной мотивации работников с учетом личных и корпоративных целей и ценностей. Предлагаются макеты индивидуальной системы мотивирования сотрудников.

Ключевые слова: педагогический инструментарий, управленческая деятельность, мотивация, теории мотивации, маркетинговая культура управления.

Annotation: the article provides an interdisciplinary study of the concept of «motivation» in the context of the formation of an effective marketing culture. The article presents a comparative analysis of promising theories of motivation on the basis of their theoretical and practical significance in the changed socio-economic conditions. Emphasis is placed on the principles of implementing effective employee motivation, taking into account personal and corporate goals and values. We offer layouts of an individual employee motivation system.

Keywords: educational tools, management activity, motivation, theories of motivation, marketing culture of management.

Введение. Современная проблематика мотивации работников компаний и организаций различного вида формирует новые взгляды на консолидацию вопросов экономического, управленческого и психолого-педагогического спектра, поскольку от компетентностной разработки психолого-педагогического, системного и мотивационного подходов к управленческой деятельности во многом зависят результаты организационной деятельности.

Мотивация трудовой деятельности занимает одно из стержневых мест в управлении персоналом предприятия. Изменения содержания труда в условиях современной экономики и социальных ожиданий работников крупных холдинговых компаний усилило значение мотивации как одной из основных функций кадрового менеджмента, включая интегрированные системы менеджмента качества, действующие на многих крупных предприятиях.

Изложение основного материала статьи. В современном мире трудовой персонал является уникальным богатством каждого отдельного предприятия, вносящим весомый вклад в его развитие. В условиях развития современной маркетинговой культуры управления, серьезной конкуренции и стремительного экономического развития уделяется значительное внимание компетентностному развитию персонала; создаются все условия для адаптации и благоприятного взаимодействия рабочего коллектива; формируются различные факторы, позволяющие каждому сотруднику как можно эффективнее использовать свой рабочий потенциал в рамках концептуального развития предприятия/компании [8]. Результат внедрения маркетинговой культуры управления – современные компании создают не традиционные отделы кадров, а службы управления, главной задачей которых становится компетентностный подход к подбору и отбору

квалифицированных сотрудников, отделов «H&R Management», которые имеют уже более широкий диапазон функций по работе с собственным персоналом.

Несмотря на значительные достижения в области разработки теоретических моделей мотивации и последовательное их внедрение во многих зарубежных и российских компаниях мотивационная часть управления персоналом пока не полной мере отвечает современным экономическим тенденциям и актуальному социальному заказу. Одной из причин такого замедления является то, что нередко мотивирующими факторами признаются сохранение рабочего места и повышение размера вознаграждения и /или оплаты труда. В то же время менеджмент/руководство компании не уделяет должного внимания стилю управления, условиям работы, специфике выполняемых трудовых функций, карьерному росту сотрудников, психологическому климату, социальной поддержке.

В современной системе управления коллективом существует несколько стержневых направлений, которые пересекаются в точке эффективного стратегического концептуального развития предприятия – эффективный подбор специалистов, развитие корпоративной культуры, помощь в адаптации на рабочем месте, система оценки и поощрение отдельно взятого работника и коллектива в целом. Но также одним из немаловажных факторов успешной организации является система мотивации не только работника, но и всего коллектива предприятия.

Мотивация – это внутреннее состояние человека, побуждающее его на определенные действия/бездействия, вызванное желаниями, потребностями, целями. Это эмоциональная реакция, которая определяет тенденцию его поведения, активность, организованность и устойчивость.

Наиболее распространенными считаются два вида мотивации – материальная и нематериальная. Материальная мотивация – это процесс мотивации через материальную заинтересованность (зарплата, премии, поощрения). Нематериальная мотивация – все, что побуждает коллектив к действию, без материальной поддержки, к примеру, определенный уровень автономности при принятии решений.

Мотивирование коллектива – это эффективно работающая система воздействий на коллектив для принятия и осуществления стратегических и операционных целей предприятия. На другой стороне – мотивация, как внутреннее волеизъявление сотрудника выполнить определенные трудовые обязанности с целью какого-либо достижения (повышение по службе, финансовое поощрение), либо с целью избегания наказаний, штрафов, увольнения и других негативных административных воздействий.

Главной особенностью мотивации выступает правило «win-win», основой которого является выгода обеих сторон: предприятия и рабочего персонала.

Структура мотивации состоит из 5 обязательных элементов:

1. Наличие ресурсов и условий для коллектива (оборудованное рабочее место, заработная плата, социальный пакет). 2. Четкое, логичное обозначение цели, результатов, которых нужно достичь. 3. Установление равноценной системы оценки компетентностного потенциала трудовых ресурсов. 4. Использование системы адекватных наказаний/поощрений, необходимых для коллектива и конкретного работника. 5. Использование обратной связи: подчиненный – руководитель/руководитель – подчиненный. Данные элементы составляют прочное диалектическое единство, дополняя и детерминируя друг друга.

Понятие «мотивация» рядоположено понятию «стимуляция». И если мотивация воспринимается как внутреннее психологическое состояние человека/сотрудника, то стимуляция выступает в роли внешнего воздействия на человека/сотрудника с целью получить от него определенное поведение или желаемый результат. Вторым важным понятием при исследовании мотивации является «манипуляция». Здесь главным отличием выступает то, что мотивация основана на вышеупомянутом правиле «win-win», в свою очередь манипуляция – это навязывание одной стороной своих правил игры, условий, которые бывают часто невыгодны второй. Следовательно, мотивация отличается от стимуляции своим внутренним характером, а от манипуляции – взаимным выигрышем обеих сторон.

Существенной составляющей мотивации выступают мотивы, которые, в свою очередь, подразделяются на внутренние – индивидуально значимые для самого человека, и внешние – важные для человека через признание его окружающими. К внутренним факторам мотивации относят: мечту, самореализацию; идею, творчество; самоутверждение; убежденность; любопытство; здоровье; востребованность; личный (карьерный) рост; потребность в общении и др. Внешние факторы мотивации: деньги; карьера; статус; признание; престижные вещи; эстетика быта и др.

В зависимости от превалирования внешних или внутренних мотивов у определенного сотрудника различные действия направляют к поступкам, определенным действиям/бездействиям.

Каждый из мотивов может выступать как осмысленным, так и не осознанным самим человеком. При этом немаловажным является не осознание самим человеком своих мотивов, а понимание этих мотивов специалистом по управлению персоналом и руководителем для выбора и реализации самого эффективного метода управления. В этом случае у руководителя с высокой долей вероятности появляется возможность спрогнозировать результат управленческих воздействий. Поэтому знание истинных мотивов сотрудника является для руководителя ключевым моментом: соотношение внутренних и внешних факторов мотивации является основой для координирования интересов сотрудника, его руководителя и организации. В данном контексте карта личных мотивов сотрудника является полезным инструментом для руководства при необходимости анализа причин поведения конкретного работника и позволяет минимизировать потери, связанные с последствиями внутренних коллективных конфликтов. Также мотивация является причинным фактором активизации человеческого потенциала для эффективной деятельности коллектива и, соответственно, успешного развития целого предприятия.

Основные задачи мотивации: признание труда сотрудников, добившихся значительных результатов, в целях дальнейшего стимулирования их творческой активности; демонстрация отношения предприятия к высоким результатам труда; популяризация результатов труда сотрудников, получивших признание; применение различных форм признания заслуг; обеспечение благоприятного морального состояния сотрудника через соответствующую форму признания; обеспечение процесса повышения трудовой активности, являющегося целью руководства [2].

Основная функция мотивации заключается в том, что она оказывает влияние на трудовой коллектив предприятия в форме побудительных мотивов к эффективному труду, общественного воздействия, коллективных и индивидуальных поощрительных мер.

Также как и мотивация с позиции педагогики, социологии, мотивация с позиции менеджмента тесно связана с понятием «стимул». Исследователь М. Мескон считает, что не существует четкой границы между данными понятиями. В действительности, мотивация и стимулирование – это разные понятия, хотя и служащие для достижения единой цели – повышения эффективности труда работников [8].

Мотивация же, а точнее мотив, по мнению профессора О.С. Виханского, возникает внутри человека. Иными словами мотив – это идеальный образ во внутреннем плане сознания человека [8]. Источником побудительной силы мотива выступают потребности.

Мотивация (как процесс) – процесс эмоционально-чувственного сопоставления образа своей потребности с образом внешнего предмета (претендента на предмет потребности). Мотивация (как механизм) – это внутренний психический механизм человека, который обеспечивает опознание предмета соответствующего потребности и запускает направленное поведение по присвоению этого предмета (если он соответствует потребности).

Весьма часто возникает вопрос: почему мотивации сотрудников отводится одна из центральных ролей в управлении коллективом? Рассматривая теоретические аспекты ответа на поставленный вопрос, можно резюмировать, что мотивы – это своеобразный стержень, ядро личностного характера, что позволяет на основании знаний о мотивационной сфере человека с высокой степенью уверенности судить о его личностных особенностях, желаниях и душевном состоянии. В свою очередь, подобная информация предоставляет возможность выстроить конструктивную, оперативную специфичную для каждого сотрудника систему воздействия, которая позволяет осуществлять корректировку его поведения в направлении целей организации.

В практическом плане интенсивная и грамотная мотивация позволяет компенсировать недостаточный уровень знаний, опыта, скорректировать управленческие недостатки, и, напротив, при низком уровне мотивации невозможно использовать потенциал знаний, опыта, личностных качеств в максимальном объеме.

Лишь при решении вышеупомянутых проблем менеджмент предприятия получит многократную отдачу со стороны подчиненных, выраженную в личной заинтересованности каждого в реализации стратегических планов компании.

Достижение высокой эффективности управления мотивацией персонала требует выполнения 2 условий: наличия достоверной информации об актуальных потребностях, целях и ценностях сотрудников и создание для них условий работы, при которых возможно достижение их личных целей.

В теоретическом аспекте мотивация как инструмент управленческой деятельности основывается на содержательных теориях мотивации. Рассмотрим некоторые теории мотивации, наиболее часто применяемые в реальной управленческой деятельности.

Одной из значимых считается теория мотивации А. Маслоу – теория иерархии потребностей. В своей теории автор определил, что потребности людей можно разделить на 5 групп: физиологическую группу потребностей; группу потребностей безопасности; принадлежности и причастности; признания и уважения; самовыражения. По мнению автора данной теории, потребности высших уровней не мотивируют человека, пока не удовлетворены хотя бы частично потребности низшего уровня [8]. Практическую реализацию теории обосновывают следующие моменты:

1. Знание иерархии потребностей диктует руководителю необходимость определить, какой уровень иерархии выступает для работника наиболее важным.
2. Иерархия потребностей дает понять, что уровни жизненно важных потребностей работников могут различаться.
3. Данная теория помогает руководству организации установить последовательность мотивирования работников, учитывая не только физиологические, но и потребности более высокого уровня.
4. Предполагает учет динамических потребностей: нельзя рассчитывать, что мотивация, которая сработала единожды, будет неизменно эффективной.

Оппозиционно выступает теория ERG К. Альдерфера, в которой потребности человека объединены в 3 иерархические группы: существование, связи, рост. Отличительные особенности теорий К. Альдерфера и А. Маслоу заключаются в том, что по А. Маслоу, движение от одной потребности к другой происходит только снизу вверх. К. Альдерфер полагает, что движение происходит в двух направлениях: вверх, при условии неудовлетворенности потребности низшего уровня, и вниз, если не удовлетворена потребность более высокого уровня.

Известная мотивационно-гигиеническая теория (или теория двух факторов) Ф. Герцберга предполагает 2 группы факторов, которые способны влиять на мотивацию человека. Гигиенические («факторы здоровья»), к которым относятся зарплата, безопасность производственных процессов, статус, правила, распорядок работы, качество контроля со стороны руководства, отношение к коллегам и подчиненным; факторы внутренней рабочей потребности (мотивационные сатисфакторы) – достижение, признание, ответственность, продвижение по службе, содержание работы, возможность роста – в частности, эти факторы предполагают необходимость человека работать в полную силу. Данная теория находит все большее применение в практической деятельности.

Теоретический и практический интерес представляет теория «Z» У. Оучи, в основе которой лежит утверждение, что основой успеха в деятельности коллектива выступает его вера в общие цели. Генеральными стимулами здесь выступают доверительные взаимоотношения и взаимоподдержка, а также абсолютная согласованность действий между членами коллектива.

В соответствии с теорией партисипативного управления, если сотрудник заинтересованно принимает участие во внутриорганизационной деятельности, он получает от этого удовлетворение, работает с большей отдачей.

Также одной из наиболее важных теорий мотивации признано материальное стимулирование коллектива, которое выступает как процесс формирования и использования систем материальных стимулов труда.

Как рассматривалось выше, классические школы экономического мотивирования находят свои результаты в современных концептуальных направлениях многих предприятий, как в России, так и в Европе.

Исходя из данных мотивационных теорий, различных междисциплинарных изысканий и собственного исследовательского опыта [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8], можно резюмировать следующие, на наш взгляд, ключевые

доминанты – психолого-педагогические и социально-экономические принципы реализации эффективной мотивации работников:

1. Эффективность мотивирования будет достигнута тогда, когда работники (каждый индивидуально) наблюдают признание своего трудового участия в деятельности коллектива, что выражается через определенный профессиональный статус.
2. Внеплановые, несистематические и факультативные поощрения/премирования имеют в своем распоряжении наиболее результативный мотивационный импульс, по сравнению с прогнозируемыми, стабильными сейлз-промоушн, которые фактически выступают неизменной и постоянной частью вознаграждения за труд.
3. Сотрудник должен четко осознавать, что его трудовые достижения немаловажны для организации и при этом справедливо поощряются.

Коллектив нужно стимулировать по промежуточным, этапным достижениям, что предоставляет возможность каждому сотруднику выполнять последующие этапы работы с повышенной мотивационной направленностью, и как следствие этого – максимально эффективный результат работы. Необходимо дать возможность всем сотрудникам почувствовать себя уверенно, поскольку это детерминировано внутренней потребностью в профессиональном и личностном самоутверждении.

Каждое отдельное предприятие, как правило, имеет собственную систему мотивирования сотрудников и индивидуальный пакет стимулов. При этом стимулирование не должно быть стандартным и системным, напротив – адресным, ориентированным на конкретного работника. Чаще всего макетами индивидуальной системы мотивирования сотрудников выступают следующие:

1. Наказание как средство мотивации работников. Уровень и степень наказания зависит, в первую очередь, от целей воздействия. Основная цель наказания – недопущение действий, которые могут принести вред предприятию, это своеобразная «преграда», которая не позволит человеку осуществить такие действия в перспективе, и в то же время послужит примером для всего коллектива. Важно, чтобы наказание было соразмерно проступкам и последствиям такого проступка. Наказание может выступать в дисциплинарной и материальной форме.
2. Денежные поощрения за выполнение конкретных целей/планов. Для этого работнику на первоначальном производственном этапе должны быть четко заданы критерии, в зависимости от целей, задач, производственных процессов компании.
3. Вэлфер – выплата к заработной плате или предоставление специфических объективных возможностей для стимулирования здорового образа жизни работников.
4. Индивидуальные вознаграждения – особые вэлфер-премии, которые выплачиваются за определенные компетенции и навыки, необходимые компании в данный момент.
5. Социальная политика организации – один из узловых инструментов стимулирования.
6. Совершенствование системы организации труда и управления. Улучшение координации и взаимодействия между членами коллектива компании, правильное распределение служебных обязанностей, четкая система продвижения по служебной лестнице, совершенствование отношений между руководителями и подчиненными.

Выводы. Резюмируя изложенные аспекты, можно констатировать, что мотивация трудовой деятельности – это процесс удовлетворения работниками своих потребностей/нужд и ожиданий в контексте выполнения определенной трудовой деятельности и осуществления поставленных целей и задач предприятия, и одновременно мотивация – комплекс мер, применяемых со стороны субъекта управления для повышения эффективности труда работников.

Очевидно, что ход реализации социально-экономических преобразований, напрямую связанный с уровнем профессионализма кадров, требует изменений в подходах к организации и функционированию системы управления персоналом на предприятии. В данном контексте рассмотренный подход к совершенствованию системы управления персоналом – мотивация – является, на наш взгляд, заслуживающим теоретического обоснования и практической реализации. Специфика же маркетингового управления персоналом заключается в том, что люди – этот «живой» трудовой ресурс – требуют особого подхода в управлении, а именно – учета интересов и ценностей работников при принятии решений, касающихся их деятельности, создания благоприятных условий для постоянного развития работников и т.д.

Современная система мотивации при маркетинговой культуре управления носит векторный характер – мотивация к достижению соответствия; мотивация к улучшению; эффективное и грамотное управление мотивационной средой с учетом интересов самой компании. В настоящий момент трудовые ресурсы предприятия расцениваются как конкурентное богатство компании, которое на равных условиях с другими ресурсами необходимо не только формировать и развивать, но еще и мотивировать, чтобы достичь целей организации.

Следовательно, сущность управления персоналом любого предприятия, направленного на внедрение маркетинговой культуры управления, заключается в системном, планомерно организованном воздействии при помощи взаимосвязанных организационно-экономических и социальных мер и гарантий на процесс формирования, распределения рабочей силы на уровне структурных подразделений, в создании условий для эффективного использования и развития компетентностного потенциала работника (рабочей силы) в целях обеспечения эффективного функционирования компании в целом и всестороннего развития персонала.

Литература:

1. Адер А.В., Криволапов В.Г., Малахова О.Ю. Междисциплинарный подход в образовательном процессе транспортного вуза в контексте формирования корпоративных компетенций // Современная медиадидактика: направления, проблемы, поиски. – Ялта: КФУ, 2020. – С. 5-11.
2. Бовыкин В.И. Новый менеджмент: управление предприятием на уровне высших стандартов. – М.: Экономика, 2011. – 368 с.
3. Везетиу Е.В. Классификация профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности // Современная медиадидактика: направления, проблемы, поиски. – Ялта: КФУ, 2020. – С. 45-50.
4. Демченко М.В. Анализ понятий квалификации, профессионального стандарта, подготовки и дополнительного профессионального образования работников // Законодательство. – 2019. – № 3. – С. 27-33.

5. Егорова Ю.Н., Малахова О.Ю. Подготовка профессионала железнодорожной отрасли с позиции современных образовательных технологий // Школа будущего. – 2015. – № 1. – С. 18-24.
6. Емец М.С., Попов А.Э., Криволапов В.Г., Адер А.В., Малахова О.Ю. Корреляционная зависимость профессиональных и образовательных стандартов при подготовке инженерных кадров в контексте реализации национальной системы квалификаций // ЦИТИТСЭ. – 2020. – № 2(24). – С. 291-307.
7. Малахова О.Ю. Современный менеджмент: перспективные направления развития // Научный поиск: теория и практика: альманах. – Уфа: АЭТЕРНА, 2017. – С. 124-126.
8. Преснов А.А., Трубенкова С.Н., Адер А.В. Компетентностный подход при формировании мотивационных аспектов маркетинговой культуры управления трудовой деятельностью работников предприятия // Реализация компетентностного подхода в сфере инженерной подготовки: монография. – Уфа, 2017. – С. 5-16.

Педагогика

УДК 371.486
студентка Анисимова Оксана Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат искусствоведения, доцент Карнаухова Вероника Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ДИСЦИПЛИНА «СЛУШАНИЕ МУЗЫКИ» В АСПЕКТЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Аннотация. В статье рассматриваются воспитательные аспекты работы педагога-музыканта, преподающего дисциплину «Слушание музыки» в музыкальной школе или школе искусств. Авторы размышляют об эволюции, которую претерпевает процесс восприятия классической музыки у младших школьников в процессе изучения этой дисциплины. В качестве одной из эффективных форм работы по воспитанию слушательского и аналитического опыта авторы предлагают ведение школьниками «Дневника слушателя».
Ключевые слова: музыкальная педагогика, воспитательная миссия, культура, вкус, метод.
Annotation. The article deals with the educational aspects of the work of a teacher-musician who teaches the discipline «Listening to Music» in a music school or art school. The authors reflect on the evolution that the process of perception of classical music in primary school students undergoes in the process of studying this discipline. As one of the most effective forms of work on the education of listening and analytical experience, the authors suggest that students keep a «Listener's Diary».
Keywords: Music pedagogy, educational mission, culture, taste, method.

Введение. В последние годы проблемы эстетического воспитания детей и юношества являются предметом обсуждения педагогов, социологов, психологов, культурологов, специалистов в разных областях гуманитарного знания. Педагога-музыканта обратиться к данной теме побуждают несколько причин: во-первых, возникла потребность обобщить опыт ведения дисциплин, включенных в процесс обучения в музыкальной школе и школе искусств, в частности, такого предмета, как «Слушание музыки» (к этому призывает осознание целей и задач этой дисциплины в современном детском музыкально-эстетическом образовании), во-вторых, задуматься над новыми реалиями заставила воспитательная миссия педагога-музыканта в новом культурном пространстве и цифровом обществе. Исследователь отмечает, что «Информационное общество меняет многие привычные феномены общества традиционного. К таковым относится, прежде всего, культура, которая выступает в качестве показателя того, что цивилизация переходит на новый этап развития» [2, с. 10].

Напомним, что дисциплина «Слушание музыки» была введена в программу школ искусств и музыкальных школ в конце девяностых – начале нулевых годов. Несмотря на то, что у многих педагогов уже тогда возник вопрос, нужен ли вообще новый предмет, если есть «Музыкальная литература», со временем он сам собой отпал, и дисциплина стала восприниматься большинством педагогов как необходимая и важная в музыкальном образовании. Можно вспомнить и предысторию появления этого предмета на рубеже столетий. Описанная во многих работах, методических пособиях и статьях, она уходит своими истоками в первые десятилетия XX века. В частности, А.Я. Селицкий отмечает: «Создатель курса «слушание музыки», Б. Яворский мыслил его как многолетний, самостоятельный, в высшей степени гибкий по тематическому содержанию, направленный на развитие “у детей способности непосредственно воспринимать музыку”. Нередко занятие посвящалось изучению небольшого произведения, начинаясь его троекратным прослушиванием, после чего следовал подробный слуховой анализ всех средств выразительности, определивших характер прослушанного сочинения. Во многом близкие музыкально-образовательные идеи исповедовал Б. Асафьев. Ключевой пункт его педагогической концепции … – музыка в школе есть “наблюдаемое явление”» [5, с. 133-134].

В ряде существующих на эту тему статей отмечается специфика дисциплины «Слушание музыки» и ее отличие от «Музыкальной литературы». В работе «Учебная дисциплина «Слушание музыки» в детской школе искусств: теоретический и методический аспекты» Б.Р. Иофис и Н.А. Царева пишут: «На современном этапе цель учебной дисциплины «Слушание музыки» корреспондируется с целью общего музыкального образования: «*становление, развитие музыкальной культуры учащихся как части их общей духовной культуры».* В этом контексте *формирование культуры слушания музыкальных произведений* можно рассматривать как предпосылку для музыкального и личностного развития детей, для последующего освоения ими разнообразного музыкального и понятийного материала, для приобщения их к музыкальному

искусству в целом. Из сказанного следует, что данный предмет ориентирован, прежде всего, на музыкальное и интеллектуальное развитие детей» [3].

К этому стоит добавить, что предмет, о котором идет речь, направлен и на духовно-эстетическое развитие, без которого немыслимо представить себе гармоничную личность. Однако, по сути, педагог, ведущий сегодня эту дисциплину, играет роль не только музыканта-воспитателя, но и культурного просветителя, ведь в орбиту его деятельности, диалога с ним, коммуникации, попадают не только дети, его ученики, но их сверстники, родители, члены семей. Поэтому преподаватель в данном случае выступает как тот, кто формирует вкус, музыкальную культуру и потребность в восприятии хорошей музыки в социуме – будь то классика, джаз, рок, любой стиль и жанр. Педагог является «гидом», «проводником» в мир прекрасного. Данное качество вполне соотносится с компетенциями, сформированными у педагога-музыканта в процессе получения собственного профессионального образования. Изучая компетентностный подход в условиях современной педагогики, исследователи пишут: «Определяя компетенцию как «Базовую характеристику личности, следствием которой является эффективное и/или превосходное выполнение работы», как некую установку на деятельность, … рассматривают ее назначение только для выполнения действий. И.А. Зимняя рассматривает компетенцию как резерв, потенциал, не перешедший в употребление. И в таком понимании компетенции прослеживается связь с развитием личности. Необходимо, по нашему мнению, совмещение этих двух подходов» [6, с. 4].

В какой-то степени воспитательной функцией, т.е. способностью влиять на формирование личности, ее духовных и эстетических ориентиров, определяется и стратегия педагога в рамках продолжающей «Слушание музыки» дисциплины, «Музыкальной литературы», на что указывает А.И. Лагутин; «Зрелость… и мастерство придут тогда, когда преподаватель, свободно владея материалом предмета, в том числе и музыкальным, чувствуя уверенность в процессе преподавания, сможет все внимание сосредоточить на учениках, видя в каждом из них неповторимую личность, которой он должен отдать частицу своей души. Подтвердим сказанное словами чуткого и опытного педагога-воспитателя В.А. Сухомлинского: “В центре внимания мастера педагогического дела не содержание урока, а ученики, их труд, мышление, трудности…”» [4, с. 33].

Цель данной статьи – раскрыть грани воспитательной деятельности педагога-музыканта, ведущего дисциплину «Слушание музыки». В задачи авторов входит: 1. определить линии музыкально-эстетического и духовного развития детей на протяжении первых трех лет обучения в музыкальной школе или школе искусств, а также воспитательные задачи педагога, ведущего дисциплину «Слушание музыки»; 2. представить возможные формы работы преподавателя с детьми; 3. выявить роль инновационных подходов в процессе преподавания данной дисциплины.

Изложение основного материала статьи. Из цели дисциплины «Слушание музыки» вытекают три основные задачи: 1. пробуждение эмоционального отношения к музыке; 2. формирование осознанного отношения к музыке; 3. создание основы для творческого отношения к собственной исполнительской деятельности. Остановимся на них подробнее. Первая из этих задач обусловлена тем, что у детей необходимо развивать эмоциональную отзывчивость на классическую музыку, прививать им опыт слушания и восприятия классики, воспитывать желание слушать ее и исполнять, способствовать развитию интереса к познанию классической музыки и сопоставлению ее с окружающей жизнью. Само по себе это произойти не может, т. к. окружающая современного человека «звуковая среда» не всегда наполнена образцами «высокого стиля», поэтому сегодня как никогда маленькому человеку необходимо воспитание слуха, эстетического вкуса и культурной памяти.

Вторая задача – формирование осознанного отношения к музыке – строится на том, что достигнуто на первом этапе. Школьнику важно приобрести опыт осознанного восприятия произведений, для этого ему требуется не только умение вслушиваться в звуковой «поток», отделяя главное от второстепенного, но и владение словом, способность описать свои эмоции и мысли. Этот этап очень важен и с точки зрения приобретения начальных музыкально-теоретических знаний и понимания средств выразительности – мелодии, ритма, фактуры, а также музыкальных образов, логики их развития. Таким образом, ребенок приближается к осознанию идейной основы сочинения, жизненности его содержания.

Третья задача – создание основы для собственной музыкально-исполнительской практики, решается не только в процессе восприятия музыки, но и в процессе исполнения даже небольших фрагментов классических произведений на уроках «Слушания музыки». Они могут и должны проигрываться как педагогом, так и детьми. Здесь данная дисциплина корреспондирует со специальностью и иными исполнительскими дисциплинами, входящими в процесс обучения ребенка в музыкальной школе или школе искусств. Этот этап, где закладываются основы музыкальной аналитики, становится важным и для грамотных меломанов, которые, возможно, не будут следовать по профессиональной музыкальной стезе, но охотно будут посещать различные, не только академические концерты, и для будущих профессионалов. Отметим, что он выступает как базовый в выстраивании преемственной связи между учебными дисциплинами: «Слушание музыки – Музыкальная литература – История музыки».

Отдельно необходимо выделить воспитательные задачи педагога, ведущего «Слушание музыки». Таковыми являются: расширение представлений детей о разных аспектах жизни и границах музыкального искусства через воздействие запоминающихся и доступных для них музыкальных произведений; обогащение их музыкального (и – шире – художественного, эстетического, духовного) опыта; развитие интереса к музыкальному творчеству, да и к искусству вообще; накопление музыкальных впечатлений, создание своего рода слухового багажа, основы музыкальной эрудиции, постепенное расширение спектра воспринимаемых и понимаемых ими стилей и жанров. Отметим, что, при грамотном и планомерном подходе в решении этих задач со стороны преподавателя, умения и навыки у детей, обучающихся данной дисциплине (а это школьники 1 – 3 классов), эволюционируют.

Так, в первом классе происходит восприятие разных аспектов музыкального искусства, в их связи с жизнью, в том числе выразительных и звукоизобразительных возможностей музыки. Тогда же закладываются основы для восприятия того, что является содержанием музыки, т. е. композиторских идей, музыкальных образов. Все это формируется не сразу, а постепенно, и призвано выработать у детей некую ориентацию в огромном мире музыки. С первых же уроков происходит и знакомство с основными элементами музыкального языка, приемами развития музыкальной ткани. Так, исподволь формируются и усваиваются первые музыкально-теоретические познания.

Накоплением слухового и аналитического опыта отмечен процесс обучения у школьников второго класса. Здесь уже может идти речь не только об элементах музыкального языка и приемах развития, но и о композиции произведений, более разнообразных образно-содержательных аспектах сочинений, о нюансах, гранях скрытого в них смысла. Слуховой анализ средств музыкальной выразительности должен быть нацелен в этом возрасте не только на интерпретацию идеи, заложенной автором музыки, но и на понимание характерных особенностей жанра произведения. Такое направление в обучении определяет развитие музыкального мышления детей, позволяет избежать примитивных толкований, не вполне корректных подчас внемузыкальных ассоциаций. Отметим при этом, что в рамках «Слушания музыки» и – особенно – на первых порах подобные ассоциации все же возможны. Поэтому вполне оправданны такие задания, как «нарисуй музыку», «расскажи о музыке», подбери стихи к музыке и проч., широко используемые педагогами.

В третьем классе происходит дифференциация в восприятии музыки, чему способствует накопление опыта слушания и понимания музыки. Детям в этом возрасте уже доступно размышлять о специфических свойствах музыки народной и авторской; общих и различных чертах в музыкальном наследии композиторов разных эпох и стран, о таком явлении, как музыкальная традиция. Происходит закрепление и оттачивание разных слуховых, аналитических навыков, а также разных форм музыкальной деятельности. Задачей становится усиление роли самостоятельной работы, творческих компонентов занятий.

Попробуем разобраться в том, какие подходы и методы в работе преподавателя будут способствовать подобной эволюции? Безусловно, пробуждению интереса у детей к восприятию музыки и его высокой степени, содействуют формы уроков, их драматургия, тот «жанр» и стиль, который избирает преподаватель для коммуникации со своими подопечными. В музыкальных пособиях, программах и методических рекомендациях, касающихся данной дисциплины, такими авторами, как Н.А. Царева [7], Е.Б. Лисянская, О.А. Марек [8] и др., предлагаются педагогические стратегии и формы проведения занятий «Слушания музыки». В их числе – урок-воспоминание, урок-исследование, урок-путешествие, дискуссия и проч. Заметим, что, какую бы форму не избрал сегодня педагог, необходимо стремиться к тому, чтобы беседа о музыке, (а это должна быть именно беседа, диалог) с ребятами была организована динамично и увлекательно. Избежать скуки на уроках поможет внедрение инновационных методов и новых технических средств. Желательно, чтобы занятия сопровождались презентациями, для чего необходимо позаботиться о создании видео- и аудио-коллекции, а также «рабочих тетрадей», заранее набранных на компьютере тезисов, облегчающих усвоение специфических понятий и терминов и избавляющих ребят от письменной работы или, по крайней мере, сводящей процесс записывания к минимуму. Оживляют занятия и составление различных кроссвордов, викторин, тестовых заданий, как правило, пробуждающих в школьниках азарт, стремление к соревнованию и – опять же – любопытство.

Не менее важным, однако, оказывается не только пробудить серьезное увлечение музыкой, потребность в ней, при общении с педагогом непосредственно в музыкальной школе, но и удержать его после, на дистанции, во время подготовки к этим урокам, домашней работы. Воспитательная миссия педагога в этом случае заключается в продумывании, поиске такой формы, которая, с одной стороны, отвечала бы задачам закрепления навыков, полученных на уроке, с другой, была бы экономична с точки зрения затрат ресурсов ребенка и родителей – времени, сил и проч. Один из возможных вариантов в данном случае – создание «Дневника слушателя музыки», в котором записи появляются по мере возникновения новых музыкальных впечатлений, продвижения вперед по дорогам искусства. «Дневник слушателя музыки», который может быть (при должном оснащении и возможностях) красочно оформлен, издан в цвете, представляет собой некую «Рабочую тетрадь» по дисциплине и имеет свои методические «фишки».

В подобном «Дневнике» содержатся конспекты по темам аудиторных занятий (теоретический и музыкальный материал), что избавляет детей от записывания на уроке, облегчает процесс запоминания специфических терминов, понятий, названий, имен и проч. Он снабжен визуальными и аудио-иллюстрациями (последние могут быть даны как в виде ссылок на электронные ресурсы, так и в виде записи на отдельном, приложенном к пособию носителе). Все это позволяет родителям и детям составить некую «дорожную карту», позволяющую прокладывать совместные индивидуальные маршруты по территории музыкального искусства. На страницах дневника содержатся также задания для выполнения на уроке и во время домашней работы. В идеале они должны соотносится с такими критериями, как доступность, емкость, краткость, понятность формулировок, иметь увлекательную и разнообразную форму, отвечая параметру «нескучная классика». Контрольные вопросы могут быть представлены здесь же, располагаться в хронологической последовательности и усложняться по мере изучения нового материала. Их целесообразно давать в конце учебной четверти, учебного года. По форме это могут быть стандартные вопросы (часть ответа при этом может быть уже впечатана в соответствующую строку, ученику останется только продолжить фразу), тесты, кроссворды, викторины, визуальные и звуковые, иные творческие задания, например, музыкальные «раскраски», с требованием придать тот или иной цвет определенным музыкальным инструментам, изображенным на странице. Здесь же могут быть представлены и задания, предлагающие слушание музыкального материала (дополнительное прослушивание или повторное, закрепляющее ту тему, которая обсуждалась во время какого-либо урока). В качестве заданий *ad libitum* могут быть предложения к ребятам описать свои новые музыкальные впечатления от музыки, услышанной в каникулярное время (новые записи в Интернете, филармонические концерты, посещение с родителями или друзьями-одноклассниками музыкального театра и т.д.) Наконец, ребенком может быть описана просто любимая музыка. Занесение подобных музыкальных впечатлений в дневник позволит преподавателю составлять программу факультативных прослушиваний, по типу «концертов по заявкам», что оживит общение с учениками, установит должный психологический контакт и будет способствовать интересу к предмету.

Выводы. Подводя итоги сказанному, заметим, что при всей сложности воспитательной и просветительской миссии педагога-музыканта на уроках «Слушания музыки», рано или поздно она принесет свои благодатные плоды. Воспитательная работа будет проходить более эффективно, если, учитывая реалии сегодняшней жизни, педагог не станет пренебрегать возможностями современных компьютерных технологий и средств. Так, находясь в условиях дистанционного обучения, он сможет опираться на потенции, которые предоставляет форма «Дневника слушателя». На наш взгляд, данное пособие может вполне эффективно работать и в форме электронного дневника, размещенного на одной из образовательных платформ.

Литература:
1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Ред. и вступ. статья Е.М. Орловой. – 2-е изд. – Л.: Музыка, Ленингр. отд., 1973. – 142 с.
2. Афанасьев С.В. Обоснование актуальности разработки субстратно-атрибутивной модели информационной культуры в рамках философии культуры // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, № 3. – С. 10.
3. Иофис Б.Р., Царева Н.А. Учебная дисциплина «Слушание музыки» в детской школе искусств: теоретический и методический аспекты. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnaya-distsiplina-slushanie-muzyki-v-detskoy-shkole-iskusstv-teoreticheskiy-i-metodicheskiy-aspekty/viewer – Дата обращения: 18.03.2021.
4. Лагутин А.И. Методика преподавания музыкальной литературы в детской музыкальной школе. Учебное пособие. 4-е изд., стер. – СПб.: Издательство «Лань», Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2019. – 176 с.
5. Селицкий А.Я. Бедная родственница. Музыкальная литература в детской музыкальной школе: о программе курса и многом другом // Музыкальная академия, 2004, № 1. – С. 133-137.
6. Сорокин А.Н., Яковлева Е.И., Фильченкова И.Ф., Ширяева Ю.С., Краснопевцева Т.Ф. Компетенции научно-образовательного центра: определение, перечень и структура // Вестник Мининского университета. 2021. Т.9, № 1. – С. 4.
7. Царева Н.А. Слушание музыки: Методическое пособие. – М.: ООО «Издательство «РОСМЭН-ПРЕСС», 2002. – 93 с.
8. Царева Н.А., Лисянская Е.Б., Марек О.А. Предмет «Слушание музыки» в ДМШ и ДШИ. Программа, методические рекомендации, поурочные планы. – М.: «Пресс-соло», 1998. – 87 с.

Педагогика

УДК 376.3

кандидат биологических наук Анохина Ася Сергеевна
Новокузнецкий институт (филиал)
Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк);
магистрант Шипачева Татьяна Андреевна
Новокузнецкий институт (филиал)
Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк)

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ ПРИ ДЕФИЦИТАРНОМ РАЗВИТИИ

Аннотация. В статье рассматривается творческое воображение как важнейшая сторона детского творчества. Анализируются трудности формирования новых образов и специфика развития творческого воображения при дефицитарном развитии. Обосновывается необходимость разработки и апробации диагностической программы по изучению творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста с дефицитарным развитием.

Ключевые слова: творческое воображение, дефицитарное развитие, старший дошкольный возраст, диагностическая программа.

Annotation. The article examines the creative imagination as the most important aspect of children's creativity. Difficulties in the formation of new images and the specificity of the development of creative imagination in case of deficit development are analyzed. The necessity of developing and testing a diagnostic program for the study of creative imagination in older preschool children with developmental deficits is substantiated.

Keywords: creative imagination, deficit development, senior preschool age, diagnostic program.

Введение. В последнее время все более остро встает вопрос о развитии творческой личности. Внедрение Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования диктует необходимость формирования творческой личности, обладающей способностью эффективно и нестандартно решать возникающие перед ней проблемы. Одним из важнейших процессов, который является основным компонентом в развитии творческой личности, является творческое воображение.

Творческое воображение позволяет создавать бесконечные комбинации на основе ограниченного набора имеющихся у нас представлений, является основой творческой деятельности и активно участвует в создании новых образов, воплощаемых в оригинальные продукты научной, технической, художественной деятельности. Исследователи отмечают, что оно является центральным психическим новообразованием дошкольного детства и становится на этап своего активного развития в дошкольном возрасте [4; 5].

Специальные исследования Л.С. Выготского [4], М.Ю. Рау [10], Л.И. Фомичевой [13], посвященные проблеме творческого воображения и его роли в познавательном и творческом развитии, взаимосвязи с другими познавательными процессами и речью, позволяют сделать вывод об особой важности изучения и целенаправленного развития этого процесса у детей дошкольного возраста при дефицитарном развитии (с нарушением зрения, слуха).

Изложение основного материала статьи. Известно, что обеднение сенсорной сферы, недостаток речевого общения, ограничивающие приобретение знаний и представлений об окружающем и овладение способами преобразования имеющихся представлений, затрудняют формирование новых образов и обуславливают специфику развития творческого воображения у дошкольников при дефицитарном развитии. Исследователи отмечают бедность, ограниченность, шаблонность творческого воображения, искажение его образов и представлений (В.Е. Бубарева [1], Ю.А. Труханова [12], Л.И. Фомичева [13]). В коррекционной работе с детьми данной категории акцент делается на развитие речи, восприятия, мыслительных процессов, подготовку к школе, тогда как развитие творческого воображения происходит косвенно и стихийно, что не приводит к высоким результатам. В связи с этим необходима длительная и планомерная работа по его развитию и совершенствованию, но прежде всего, решение названных задач станет возможным при условии разработки и апробации диагностической программы по изучению творческого воображения.

Следует отметить, что именно для дошкольников с дефицитарным развитием творческая деятельность, основой которой выступает творческое воображение, могла бы служить средством социализации, и, возможно, основой для дальнейшего их самоопределения в жизни. Вместе с тем, развитие творческого воображения определяет эффективность учебно-воспитательного процесса. По мнению ряда исследователей (О.М. Дьяченко [5], Е.Е. Кравцовой [6], Ю.А. Трухановой [12]) одним из условий психологической готовности к обучению в школе является достаточный уровень развития творческого воображения. Поэтому развитие творческого воображения у детей с дефицитарным развитием является одной из важнейших проблем.

Творческое воображение развивается на основе воссоздающего воображения, но не воспроизводит то, что было в прошлом опыте человека, а создает из этого опыта новые комбинации. К тому же, в отличие от воссоздающего воображения, творческое воображение предполагает оперирование не только личным опытом, но и чужим. Наивысшая форма проявления творческого воображения заключается в создании чего-то существенно нового, не бывшего в опыте человека и не соответствующего какому-нибудь реально существующему объекту [4].

Ю.А. Труханова рассматривает творческое воображение как процесс порождения нового (образов, идей) и указывает, что это конструктивная, экстраполирующая, антиципирующая деятельность, в основе которой лежит переработка элементов прошлого личного опыта и оперирование ими [12].

Особое внимание уделено понятию творческого воображения в исследовании Ю.В. Величко [2], которая определяет его как основной компонент творческих способностей, проявляющийся в различных видах творческой деятельности. Подобного мнения придерживается О.М. Дьяченко [5], он также считает, что творческое воображение является основным компонентом творческой деятельности, проявляющимся в создании новых образов, представлений, воплощающихся впоследствии в произведения.

Е.Е. Кравцова выделяет три структурных компонента творческого воображения: предметную среду, прошлый опыт и особую внутреннюю позицию. Прошлый опыт помогает человеку восстановить целое из фрагмента. Благодаря особой внутренней позиции человек начинает оживлять картину, рассматривать ее целиком, придумывать ее прошлое и будущее [7].

Особенностью творческого воображения являются операции, входящие в процесс создания образов [4; 11]. Так, операцией специфического обобщения с выделением существенного повторяющегося факта и его воплощение в конкретном образе, носящего синтетический характер, выступает типизация. Подбирать и соединять выделенные черты предметов или явлений, по конкретной логической схеме и, опираясь на личный опыт в процессе создания образа творческого воображения, позволяет операция комбинирования. Похожая операция – агглютинация является своеобразной реконструкцией, когда по части, признаку, свойству создается целостная структура образа из различных, несоединимых в повседневной жизни частей. Эта операция отличается от операции комбинирования тем, что в ней отсутствует опора на личный опыт. Еще к одной из операций, участвующих в процессе создания образа творческого воображения, относят гиперболизацию – чрезмерное уменьшение или увеличение предмета, отдельных его частей, схематизацию – сглаживание различий между отдельными представлениями, замещение – замена одних элементов другими. Конечный источник операций творческого воображения – предметно-практическая деятельность, служащая основой для преобразования и оформления содержания образа воображения.

Разные исследователи выделяют различные функции творческого воображения. Н.Н. Палагина упоминает инновационную, познавательно-коммуникативную, изобразительную функции творческого воображения, а также функции личностной защиты, комфортности, идентификации, ценностного ориентирования [9].

Другие функции творческого воображения выделяет Г.С. Овчинников. По мнению автора, творческое воображение выполняет две основные функции. Одну функцию он называет антиципирующей функцией в познании и деятельности (предвосхищение результата последующего образа действия, поступка), другую – регулирующей функцией (образы воображения играют важную роль в конкретизации действий в процессе составления плана и программы) и эмоциональную (регуляция эмоциональных состояний) [8].

Основными функциями, которые выполняет творческое воображение, являются эмоциональная и познавательная функции. Эмоциональная функция реализуется в ситуации противоречия между складывающимся у человека образом Я и реальностью, и направляется на регуляцию этого образа. К тому же, каждая эмоция имеет свое определенное, не только внешнее, но и внутреннее выражение, и, следовательно, фантазия является тем аппаратом, который непосредственно осуществляет работу наших эмоций [3]. Познавательная функция связана с возможностью построения другой воображаемой реальности. Все, что мы познаем из не бывшего в нашем опыте, мы познаем при помощи воображения. И если изучение предметов не ограничивается одним словесным рассказом о них, а стремится проникнуть сквозь словесную оболочку описания в самую их сущность, оно непременно должно иметь дело с познавательной функцией творческого воображения, оно должно использовать все законы деятельности воображения [4]. К специфическим функциям творческого воображения можно отнести формирование внутреннего плана действий и программирование деятельности.

Таким образом, все функции творческого воображения всецело согласуются с его психологическим свойством – это поведение, направленное на формы, еще не бывшие в нашем опыте. Именно это психологическое свойство Л.С. Выготский берет за основу, описывая наивысшую форму проявления творческого воображения, как его особенность: «сущность этой последней формы заключается в том, что построение фантазии может представлять собой нечто существенно новое, не бывшее в опыте человека и не соответствующее какому-нибудь реально существующему предмету; однако, будучи воплощено вовне, принявши материальное воплощение, это «кристаллизованное» воображение, сделавшись вещью, начинает реально существовать в мире и воздействовать на другие вещи. Такое воображение становится действительностью» [4]. По мнению автора, существуют и наиболее примитивные формы проявления творческого воображения, противоположные по ведущему элементу, на которое происходит опора при создании образа: опора воображения на опыт человека и, наоборот, опора опыта человека на воображение.

Анализируя опыт Л.С. Выготского [4], О.М. Дьяченко [5], Т.В. Слюнко [11], мы пришли к выводам о том, что творческое воображение в своем развитии проходит три этапа. На первом этапе развития творческого воображения (возраст от 2,5 до 3 лет) на основе накопленного опыта переживаний, путем новых сочетаний этих переживаний у ребенка начинают зарождаться первые образы воображения. Поскольку опыт

детей на этом этапе очень вариативен, образы детей при значительной схематичности могут быть весьма оригинальны. Планирование деятельности по созданию образа у детей этого возраста отсутствует, т.к. у ребенка благодаря воображению возникают идеи, а разворачивание этой идеи весьма неустойчиво.

Второй этап развития творческого воображения (возраст от 4 до 5 лет) характеризуется нацеленностью на усвоение норм, правил и образцов деятельности, за счет чего носит воспроизводящий характер. Ребенок этого возраста опирается на опредмечивающий образ, который наполняется деталями. В отличие от первого этапа, на данном этапе в процесс создания образа включается ступенчатое планирование, когда ребенок планирует один шаг действий, выполняет его, видит результат и планирует следующий шаг. Воображение приобретает творческий характер, т.к. ребенок видоизменяет, дополняет образы, заимствованные у взрослых или старших детей, сам начинает искать способы осуществления своих творческих замыслов.

Специфика третьего этапа развития творческого воображения (возраст от 6 до 7 лет) – свободное оперирование образами, уход от усвоенных стандартов и ступенчатого планирования, наличие целостного планирования деятельности по созданию образа: ребенок может уже до начала действий построить план их выполнения (в случае творческого воображения – план разворачивания идеи произведения) и последовательно реализовывать его, корректируя по ходу выполнения. Ребенок уже способен при создании образа пользоваться операциями типизации, комбинирования, агглютинации, гиперболизации. Все дети этого возраста точно реализуют свои замыслы, дополняя их в процессе исполнения разнообразными деталями.

У детей старшего дошкольного возраста, как отмечает Е.Е. Кравцова, развитие творческого воображения находится на таком уровне, при котором главной является внутренняя позиция. В данном возрасте эта позиция позволяет детям не только действовать по замыслу, но и подчинять собственному замыслу деятельность, произведенную и осмысленную кем-то другим. Дети могут не только осмысливать, но и переосмысливать ту или иную ситуацию [7].

Становление основных психологических новообразований в дошкольном возрасте у детей с дефицитарным развитием проходит те же этапы, что и у детей с нормативным развитием, однако прослеживаются иные сроки появления данных новообразований [1]. Специфические особенности прослеживаются в развитии всех познавательных процессов, в том числе и в развитии творческого воображения, исследование которого вызывает особый интерес, так как у детей данной категории оно должно выполнять дополнительную компенсаторную функцию.

У детей с дефицитарным развитием обнаруживаются недостатки развития творческого воображения из-за обеднения сенсорной сферы, несформированности способностей к переконструированию и комбинированию чувственного опыта, несформированности операциональных компонентов творческого воображения, его комбинаторных функций. Узость круга, фрагментарность, недостаточная обобщенность и другие недостатки образов у детей не могут не сказаться на уровне развития творческого воображения. Творческое воображение детей данной категории можно охарактеризовать как эмоционально неразвитое, ему свойственна неустойчивость первоначального замысла, наблюдаются трудности в доведении его до окончательного воплощения, многочисленные соскальзывания на побочные ситуации, снижение способности к антиципации [2].

В своих исследованиях Ю.А. Труханова отмечает недостаточность развития операциональных компонентов творческого воображения, обусловленную ограниченным запасом представлений об окружающем, малым разнообразием сенсорного опыта, замедленным формированием речи, в частности своеобразным развитием лексических значений слов, отставанием в развитии сюжетно-ролевой игры и мышления [12].

Отставание детей дошкольного возраста с дефицитарным развитием в становлении творческого воображения, по мнению Л.И. Фомичевой, свидетельствует о значимости чувственного опыта для полноценного формирования этой функции. Даже не столько от его недостаточности, сколько от несформированности у них навыков к переконструированию, комбинированию этого опыта. Подобное отставание позволяет говорить о большей шаблонности творческого воображения у детей, а также о большей привязанности их образов и идей к заданным моделям, образцам действий, о трудностях трансформации имеющихся представлений, т.е. о несформированности у них операциональных компонентов творческого воображения [13]. Уже на ранних этапах развития познавательной деятельности дети с дефицитарным развитием отстают от нормативно развивающихся сверстников в развитии творческого воображения, что затрудняет как воссоздание образов по словесному описанию, так и формирование новых образов.

Анализ научно-методической литературы позволил нам определить основные ориентиры диагностической работы по изучению творческого воображения детей с дефицитарным развитием. Такими ориентирами выступают показатели: быстрота, гибкость, оригинальность, разработанность. Показатель гибкости оценивает разнообразие идей и стратегий, способность переходить от одного аспекта к другому (переключение с одной идеи на другую). Этот показатель рассматривается как количество и разнообразие категорий или классов, к которым принадлежат выдвинутые идеи. Дети с высокой гибкостью способны продуцировать их из разных областей, затрагивая самые разнообразные, а не только хорошо изученные сферы, что говорит о широте кругозора.

Показатель беглости (скорости, продуктивности) отражает способность к порождению большого числа идей, выраженных в словесных формулировках или в виде рисунков, и измеряется числом выдвинутых идей. Дети с высокой беглостью способны порождать множество идей, причем они могут лежать как в одной сфере, так и в разных, могут быть как оригинальными, так и спонтанными, привычными и неинтересными. Главное не качество выдвинутых идей, а их количество.

Показатель оригинальности характеризует способность к выдвижению идей, отличающихся от очевидных, банальных или общепринятых. Этот показатель определяет качество, которое присуще редко встречающимся идеям и является проявлением высокого уровня развития творческого воображения.

Показатель разработанности характеризует способность совершенствовать и детализировать идею. Он измеряется числом существенных и несущественных деталей при разработке основной идеи, оценивается каждая деталь, дополняющая исходную идею.

Особое место в изучении творческого воображения уделено таким параметрам, как: характеристика образа воображения, т.е. его оригинальность, богатство, содержание, и характеристика деятельности по созданию образа, которая включает в себя планирование деятельности по созданию образа и преобразование образа.

Установление соотношения перечисленных выше параметров и показателей со способами их изучения позволило нам составить диагностическую программу исследования творческого воображения дошкольников с дефицитарным развитием.

Таблица 1

Методики исследования творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста с дефицитарным развитием

Методика	Параметры	Показатели
«Тест креативности» Э.П. Торренса.	Характеристика образа воображения.	– беглость/ низкое количество образов; – оригинальность/стереотипность; – разработанность/неспособность детализировать образ; – гибкость/ однообразие.
	Характеристика деятельности по созданию образа	– планирование деятельности (наличие/ отсутствие); – преобразование образа (наличие/ отсутствие).
«Незаконченный рисунок» (Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько).	Характеристика образа воображения.	– беглость/ низкое количество образов; – оригинальность/стереотипность; – разработанность/неспособность детализировать образ; – гибкость/ однообразие.
	Характеристика деятельности по созданию образа.	– планирование деятельности (наличие/ отсутствие); – преобразование образа (наличие/ отсутствие).
«Изучение оригинальности решения задач на воображение» (А.И. Кириллова, О.М. Дьяченко).	Характеристика образа воображения.	– беглость/ низкое количество образов; – оригинальность/стереотипность; – разработанность/неспособность детализировать образ; – гибкость/ однообразие.
	Характеристика деятельности по созданию образа.	– планирование деятельности (наличие/ отсутствие); – преобразование образа (наличие/ отсутствие).

Выводы. Апробация диагностической программы позволяет выделить ее достоинства. В диагностических процедурах четко прописан целевой аспект, описана и отработана технология адаптации стимульного материала и инструкции детям с учетом структуры нарушения, разработаны критерии оценки уровня развития творческого воображения.

Литература:

1. Бубарева, В.Е. Особенности психического развития детей с нарушениями слуха в дошкольном возрасте / В.Е. Бубарева // Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире. – 2014. – Т. 2, № 6. – С. 137-140.
2. Величко, Ю.В. О соотношении понятий «креативность», «творческие способности», «творческое воображение», «творческое мышление», в исследованиях отечественных и зарубежных психологов / Ю.В. Величко // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2014. – Т. 16, № 2(3). – С. 629-630.
3. Веракс, А.Н. Воображение дошкольника / А.Н. Веракс // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2009. – №2. – С. 58-63.
4. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург: СОЮЗ, 2003. – 96 с.
5. Дьяченко, О.М. Развитие воображения дошкольника. Методическое пособие для воспитателей и родителей / О.М. Дьяченко. – Москва: Просвещение, 2008. – 46 с.
6. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. – Москва: Педагогика, 1991. – 152 с.
7. Кравцова, Е.Е. Разбуди в ребенке волшебника / Е.Е. Кравцова. – Москва: Просвещение, 1996. – 160 с.
8. Овчинников, Г.С. Развитие дошкольников / Г.С. Овчинников. – Свердловск: СГПИ, 1990. – 69 с.
9. Палагина, Н.Н. Воображение у самого истока. Психологические механизмы формирования / Н.Н. Палагина. – Москва: Просвещение, 1997. – 136 с.
10. Рау, М.Ю. Развитие воображения глухих детей средствами изобразительной деятельности / М.Ю. Рау // Дефектология. – 1984. – № 5. – С. 27-29.
11. Слюнко, Т.В. Развитие воображения детей дошкольного возраста / Т.В. Слюнко // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2011. – № 9 С. 134-137.
12. Труханова, Ю.А. Исследование сформированности воображения у слабослышащих дошкольников / Ю.А. Труханова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2011. – № 1. – С. 28-32.
13. Фомичева, Л.И. Развитие воображения у детей с нарушением слуха / Л.И. Фомичева. – Киев: Новая школа, 2009. – 150 с.

УДК 378

доктор педагогических наук, доцент, декан факультета социальной педагогики и психологии Асильдерова Мадина Магомедовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии, оциальной педагогики и социальной работы Агарагимова Вера Казимагомедовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
магистрант второго года обучения Мугутдинова Рабият Ильмутдиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С НЕБЛАГОПОЛУЧНЫМИ СЕМЬЯМИ

Аннотация. В статье изучена специфика работы социального педагога с неблагополучными семьями в условиях общеобразовательной школы, Сделан вывод о том, что работа социального педагога должна быть регламентирована определённым алгоритмом, проводиться по этапам. Социальный педагог должен использовать комплексный подход в своей работе, чтоб работа была эффективна. Так же, социальный педагог, должен использовать социально-педагогический мониторинг, социально-психологические тренинги, активно проводить патронаж неблагополучных семей и соответствовать каждой роли, которую он на себя берёт.

Ключевые слова: социальный педагог, семья, неблагополучная семья, социальная помощь.

Annotation. The article studies the specifics of the work of a social teacher with dysfunctional families in a general education school. It is concluded that the work of a social teacher should be regulated by a certain algorithm, carried out in stages. The social educator must use an integrated approach in his work in order for the work to be effective. Also, a social educator must use social and pedagogical monitoring, socio-psychological trainings, actively carry out patronage of disadvantaged families and correspond to every role he takes on.

Keywords: social educator, family, dysfunctional family, social assistance.

Введение. В настоящее время тема работы социального педагога с неблагополучными семьями является одной из наиболее актуальных, поскольку в последнее время, согласно статистическим данным, увеличилось число разводов, проблемы домашнего насилия, алкоголизма и девиантного поведения все еще остаются нерешенными.

Семья как социальный институт – очень тонкий и специфичный объект социального воздействия. Система семейных взаимоотношений имеет сложную структуру и зависит от большого количества не только внешних, но и внутренних факторов. Наиболее остро встает вопрос о неблагополучных семьях, точнее о детях из неблагополучных семей, которые нуждаются в помощи со стороны социальных работников. Таким образом, влияние на семью не является прогнозируемым, поскольку семья – закрытая социальная структура. Как следствие – необходимость детального изучения и понимания функционирования семьи как организма. В противном случае разработка и эффективное применение каких-либо технологий работы в отношении данного социального объекта не представляется допустимым.

В этой связи, у специалиста социальной работы могут возникнуть определенные сложности во взаимодействии с семьей, испытывающей трудности вследствие негативного воздействия тех или иных процессов, что может стать причиной разрушения или деформации межличностных связей внутри нее. Как следствие, возникает потребность в разработке более функциональных и специфичных технологий социальной работы в данной сфере, которые позволят устранить последствия деструктивных факторов наиболее эффективным образом.

Теоретические аспекты проблемы рассматривают в своих трудах Холостова Е.И., Кононова Л.И., Вдовина М.В. [11], Приступа Е.Н. [7]. Практические аспекты раскрывают Овчаренко Л.Ю., Дорошенко Т.Н. [4], Шульга Т.И. [12]. Исторические аспекты проблемы освещены в трудах Фирсова М.В. [9], а так же в учебных пособиях Холостовой Е.И. [10], Агапова Е.П., Волощуковой К.В. [1], Павленка П.Д. [5]. Правовые аспекты рассматривают Поддубная Т.Н., Поддубный А.О. [6], Тютченко А.М. [8], Акмалова А.А., Капицын В.М. [2].

Изложение основного материала статьи. Для многих людей в наше время одной из самых главных ценностей является семья. Люди ценят и уважают институт семьи, стараются поддерживать связи друг с другом, помогать по мере возможности. Но тенденция такова, что не все подходят к этому ответственно. Проблемы семей всегда были актуальны в любой сфере изучения, поэтому к данному вопросу нужно относиться серьёзно. Человек ощущает связь с семьёй на протяжении всей своей жизни, в любых жизненных обстоятельствах семья будет влиять на жизнь человека и сопровождать его. Её роль крайне высока.

Рассматривая развитие страны в последние годы, можно отметить, что изменения в политике, экономике, и в целом в социальной сфере явно отражаются на материальном состоянии большой части семей, а так же на взаимоотношения внутри семей. При упадке достатка страдают всё члены семьи, и это ярко отражается на жизни детей. Исходя из этой тенденции, начало расти количество семей, в которых просматривается упадок педагогического потенциала, мало обращается внимание на важность семейных ценностей, заметен рост насилия в семейно-бытовых отношениях [3].

Данные признаки говорят нам, что семьи в наше время переживают тяжёлую кризисную обстановку в развитии. Главное последствие всего этого – увеличение количества неблагополучных семей с различными отклонениями о нормы поведения, вплоть до наркомании и алкоголизма внутри семей. И в данное время это уже не новость для многих людей. Таких семей всё больше и больше, и ситуация никаким образом не улучшается, а методы решения проблемы доходят до «уголовного» уровня.

В нашем обществе количество таковых семей уже давно перешагнуло все возможные пороги. А проблемы преследуют семьи шаг за шагом. Все кризисные ситуации, которые переживают родители, прямо отражаются на их детях. Поэтому, явную актуальность имеет и работа социального педагога. Они работают

со всеми видами неблагополучных семей, стараются поддерживать семьи, помогать детям. Социальный педагог работает с семьями, где ребёнок живёт в вечном эмоциональном напряжении, в ссорах со своими родителями по причине различных проблем, с семьями, где родители злоупотребляют алкоголем или наркотиками, а так же с семьями, где родители хронически больны либо являются инвалидами различных групп.

В современном мире, в нашем обществе, объектом оказания помощи и социально-педагогической деятельности очень часто становятся именно неполные семьи, которые состоят из одного родителя. У таких семей достаточно часто возникают материальные проблемы, а в связи с тем, что единственный родитель должен обеспечивать не только в денежном эквиваленте своих детей, то хромает и воспитание, потому что часто не хватает времени на банальную проверку домашнего задания. Социальный педагог призван помогать таким семьям, помогать детям индивидуально, вносить вклад в укрепление семьи и семейных ценностей. Эта работа имеет неизмеримую важность в наше время.

В нашей стране последние годы достаточно неблагоприятная эмоциональная и бытовая обстановка в семьях. Увеличение числа разводов, снижение рождаемости, риск физической опасности для ребёнка в семье и остальные последствия сложной материальной ситуации в семьях призывают социального педагога как можно быстрее принимать меры по решению проблем и как можно быстрее выявлять такие семьи. Для своевременной и грамотной работы, социальной педагог должен знать, как выявлять детей из таких семей, по каким признакам дети из неблагополучных семей выделяются и как правильно подбирать методы решения проблем.

На становление и грамотное формирование личности любого человека в малом возрасте важнейшую роль оказывает внутрисемейная жизнь. Это заключается не только во взаимоотношениях ребенка и родителей, но и самих взрослых между собой. На нервную деятельность ребёнка прямое влияние имеют родительские ссоры, конфликты, ложь, драки между родителями. И это всё, обычно, происходит на глазах ребёнка. Всё это говорит о том, что данная семья находится в кризисном состоянии. Это свидетельствует о том, что такой семейный союз можно назвать неблагополучным, и такой семье нужна помощь. Потому что, в таких семьях, дети получают серьёзные психологические травмы, что плачевно сказывается на их будущем благополучии и судьбе в целом. Но травмы бывают и не только детские.

Исходя из этого, можно сделать вывод - эмоциональная устойчивость, поведение и душевное состояние ребёнка является измерителем семейного благополучия.

Неблагополучная семья – семья с низким социальным статусом, в какой либо определённой сфере жизнедеятельности или нескольких сразу. Семья, которая не справляется со своими функциями, их адаптивные способности существенно понижены, процесс воспитания ребёнка внутри семьи проходит с огромными трудностями, отстаёт от признанных норм.

Видов семей огромное количество. И каждая семья нуждается в поддержке и помощи, которую предполагает работа социального педагога. Некоторые семьи нуждаются в помощи в срочном порядке, в симбиозе с другими ведомствами и структурами поддержки семей. Но так же и есть семьи, которые не сильно, но всё же влияют на развитие и воспитание ребёнка. К таким семьям тоже нужно применять меры, которые помогут им разобраться в своей жизни и исправить те элементы, которые ставят их детей в неудобное жизненное положение, что является для него эмоциональным стрессом. Социальный работник призван работать со всеми детьми, которые оказываются в трудных ситуациях из-за своих родителей.

В качестве основных социально-психологических характеристик неблагополучных семей можно выделить социально-бытовую ситуацию в жизни ребёнка, причины определения как неблагополучных, низкий уровень доходов, безработица, употребление алкоголя, скандалы, равнодушное отношение к детям, отношения между членами семьи, трудности ребёнка из неблагополучной семьи в обучении, общении со сверстниками и взрослыми, девиантное поведение. Все эти характеристики приводят семью в категорию «неблагополучной» и определяют ее как объект работы социального педагога.

Целью работы социального педагога является возведение благоприятных условий для развития ребенка во всех аспектах, оказание ребёнку комплексной и грамотной социально-психологической помощи, а также защита ребёнка в его жизненном пространстве от вреда, который могут ему принести различные элементы. Социальный педагог является посредником между ребёнком и взрослым, между ребёнком и его окружением. Так же он выступает в роли наставника для самого ребёнка при настройке общения с ним или его окружением.

Социальный педагог должен обеспечить профилактику негативных явлений социального, физического, материального плана. Социальный педагог, исходя из специфики своей работы, сам выходит на общение и контакт с семьёй, потому что многие семьи не обращаются за помощью, а помощь им необходима. Для этого социальный педагог использует различные методы, чтобы выявить проблемных детей в этой сфере, а после уже выходит на контакт со всей семьёй, чтобы углубиться в изучении проблемы. Поэтому, первоначальным объектом воздействия является сам ребенок, а только потом социальный педагог выходит на семью, где уже и решаются проблемы либо индивидуально с родителем, либо со всей семьёй в целом, в зависимости от ситуации.

Деятельность социального педагога с семьёй включает в себя три основных составляющих социально-педагогической помощи: образовательную, посредническую, психологическую.

Образовательная помощь заключается в том, чтобы помочь ребёнку в воспитании и обучении.

Психологическая помощь включает в себя психологическую поддержку и коррекцию психологического состояния.

Помощь в организации направлена на организацию семейного досуга. Главная цель – объединить членов семьи общим делом в неформальной обстановке. Это может быть как традиционный совместный вечерний просмотр фильмов или игра в настольную игру, либо более глобальное, вовлечение в деятельность, а точнее организация детских праздников, выставок, конкурсов и летнего отдыха. Важно, чтобы благородная деятельность семьи шла не только на своё благо, но и на благо других людей.

У социального педагога имеют три роли. Они используются при работе с семьёй:

Советник. Советник должен доносить до родителей информацию, которая говорит о том, что важно взаимодействовать с детьми. Так же, обязанностью этой роли является разработка педагогических советов по воспитанию ребёнка, предложение методок воспитания, информирование по специфики этапов развития ребёнка и особенности каждого из этапов в отдельности.

Консультат. Данная роль требует качественных юридических знаний. Консультант проводит консультации, раскрывая особенности семйного законодательства. Роль предполагает более узкую и индивидуальную работу с семьёй. Нужно рассказывать о способах создания таких условий, при которых развитие ребёнка будет правильным и грамотным, так же предлагает конкретные методы для решения проблем в неблагополучных семьях.

Защитник. Данная роль предполагает работу с максимально запущенной ситуацией. Призван защищать права ребёнка в том случае, если родители находятся в полной деградации личности, неадекватного поведения в связи с алкоголизмом, наркоманией, жестоким отношением к детям, полной разрухи в быту. Из такого состояния родителей выходят проблемы человеческого отношения родителей к детям, что ставит жизнь их ребёнка под угрозу.

Одной из основных форм работы социального педагога с семьёй является социальный патронаж. Социальный патронаж представляет собой посещение семьи на дому с целью диагностики и контроля бытовой обстановки. Данная форма работа позволят социальному педагогу установить и поддерживать связь с семьёй. Данная форма помогает быстрее выявлять проблемные ситуации и даёт возможность оказать незамедлительную помощь семье.

Для патронажа требуется соблюдение этих принципов. Социальный педагог должен информировать семью о своих визитах и рассказывать о целях визита, потому что семья имеет право на добровольное принятие помощи и на конфиденциальность жизни семьи.

При определении технологий работы с неблагополучными семьями, прежде всего, необходимо определить семью как «неблагополучную» согласно следующим критериям:

- низкий жизненный уровень;
- неполная семья;
- неблагоприятный эмоциональный фон в семье, конфликтность;
- деформация нравственных ценностей семьи, алкоголизм и наркомания родителей.

На основе данных показателей специалист решает, какой именно технологией социальной работы следует воспользоваться.

Технологию социальной работы можно определить как отрасль социальных технологий, включающую совокупность средств, методов и инструментов, направленную на осуществление социальной работы в форме помощи и поддержки нуждающихся слоев населения. Технология социальной работы как область знаний носит как прикладной, так и практический характер.

Технология социальной работы с неблагополучными семьями – это область научной и практической деятельности, смысл которой заключается в оказании помощи семьям, пребывающим в состоянии неблагополучия, его профилактике, диагностике и реабилитации путем применения общих и специфических для данной области технологий социальной работы.

Выводы. Таким образом, резюмируя вышеизложенную информацию, мы можем сказать, что деятельность социального педагога с неблагополучными семьями в общеобразовательной школе является достаточно сложной работой. Социальный педагог должен разбираться в нескольких сферах жизни, быстро реагировать на проблемы, быть устойчив к стрессу и значительно образован. В работе социального педагога очень важно тщательно подходить к выбору методов работы с семьями, разбираться в их видах и уметь определять эти виды. Важно соблюдать этапы работы, находить подход в каждой ситуации внутри неблагополучной семьи, общаться со всеми её представителями и оказывать своевременную помощь.

Так же, важность работы социального педагога очень сложно переоценить, ибо каждое действие социального педагога должно быть продумано и структурировано, иначе он может допустить ошибку, которая пойдёт во вред не только ему, но и семье, и ребёнку, который находится в неблагополучной семье.

Литература:

1. Агапов Е.П. Волощукова К.В. История социальной работы: учеб. пособие / Е.П. Агапов, К.В. Волощукова. – М.: Дашков и К: Академцентр, 2010. – 255 с.
2. Акмалова А.А. Теория государства и права. Вопросы и ответы: учеб. пособие / А.А. Акмалова. – М.: Юриспруденция, 2004. – 180 с.
3. Ахинов Г.А. Социальная политика: учебное пособие / Г.А. Ахинов, С.В. Калашников. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2014. – 272 с.
4. Овчаренко Л.Ю. Технология экстренной психологической помощи // СОТИС Социальные технологии, исследования. – 2016. – № 3 (77). – С. 37-43.
5. Павленок П.Д. Теория, история и методика социальной работы: избр. работы: учеб. пособие / П.Д. Павленок. – 9-е изд., испр. и доп. – М. Дашков и К, 2010. – 565 с.
6. Поддубная Т.Н. Социальная защита семьи и детства в Российской Федерации: справ. соц. педагога и соц. работника / Т.Н. Поддубная, А.О. Поддубный. – Ростов-н /Д: Феникс, 2015. – 511 с.
7. Приступа Е.Н. Теория социальной работы: учеб. и практикум для академ. бакалавриата / Е.Н. Приступа. – М.: Юрайт, 2015. – 415 с.
8. Тютченко А.М. Социально-правовые механизмы реализации социальной защиты населения // СОТИС Социальные технологии, исследования. – 2016. – № 3 (77). – С. 7-18.
9. Фирсов М.В. История социальной работы в России: учеб. пособие для вузов. / М.В. Фирсов. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 247 с.
10. Холостова Е.И. Социальная работа: история, теория и практика: учеб. для бакалавров / Е.И. Холостова. – М.: Юрайт, 2012. – 905 с.
11. Холостова Е.И. Теория социальной работы: учеб. для бакалавров / Е.И. Холостова, Л.И. Конова, М.В. Вдовина. – М.: Юрайт, 2012. – 345 с.
12. Шульга Т.И. Работа с неблагополучной семьей: пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и спец. «Социальная работа, [по курсу «Семьеведение»] – М.: Дрофа, 2005. – 254 с.

УДК 373.1

кандидат педагогических наук,
старший преподаватель Асхадуллина Наиля Нургаяновна
Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский
(Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);
студентка 2 курса отделения филологии
и истории Вильданова Диана Радиковна
Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский
(Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Обсуждению вопросов модели образования XXI века отводится особое внимание в педагогической науке. Педагоги находятся в постоянном поиске эффективных способов повышения качества образования в быстроменяющемся мире, ориентированных на развитие soft skills и hard skills обучающихся, позитивных, положительных установок, мотивации к обучению и стратегий поведения в различных ситуациях. Однако выпускники российских образовательных организаций, успешно овладевшие академическими знаниями в различных предметных областях, недостаточно способны использовать эти знания в практической жизнедеятельности. Целью данной работы является обоснование актуальности проблемы формирования функциональной грамотности обучающихся как возможности эффективной интеграции личности в быстроменяющемся обществе. Методами исследования выступают теоретический анализ научной и учебно-методической литературы о формировании функциональной грамотности обучающихся, обобщение данных участия российских школьников в международном исследовании PISA по отчетам 2018 года. Использованные в исследовании методы позволили определить «болевые зоны» формирования функциональной грамотности обучающихся основной школы и выделить стратегические ориентиры в решении выявленных проблем.

Ключевые слова: компетентностный подход, функциональная грамотность, основное общее образование, метапредметность, читательская грамотность, математическая грамотность, естественнонаучная грамотность, финансовая грамотность, креативное мышление, глобальные компетенции.

Annotation. The discussion of the issues of the model of education of the XXI century is given special attention in pedagogical science. Teachers are constantly looking for effective ways to improve the quality of education in a rapidly changing world, focused on the development of soft skills and hard skills of students, positive, positive attitudes, motivation to learn and strategies for behavior in various situations. However, graduates of Russian educational organizations who have successfully mastered academic knowledge in various subject areas are not sufficiently able to use this knowledge in practical life. The purpose of this work is to substantiate the relevance of the problem of forming students' functional literacy as an opportunity for effective integration of the individual in a rapidly changing society. The research methods are theoretical analysis of scientific and educational-methodical literature on the formation of students' functional literacy, generalization of data on the participation of Russian schoolchildren in the international PISA study based on the reports of 2018. The methods used in the study made it possible to determine the "painful zones" of the formation of functional literacy of students of basic school and to identify strategic guidelines in solving the identified problems.

Keywords: competence-based approach, functional literacy, basic general education, meta-discipline, reading literacy, mathematical literacy, natural science literacy, financial literacy, creative thinking, global competencies.

Введение. В современном образовании сформировалось устойчивое мнение, что государственное и общественное процветание и благополучие – это не только высокий экономический и технологический ресурс, это, прежде всего, ресурс человеческий, нацеленный на увеличение числа образованных, воспитанных, обладающих высоким уровнем творческой силы, желанием жить и трудиться во благо своей страны людей [4]. Именно такого типа личности будут способны к принятию нового мира и преобразованию окружающей действительности.

Однако на сегодняшний день уровень личностной и профессиональной подготовки обучающихся не отвечает в полном объеме требованиям современного образования [10]. Зачастую мы обнаруживаем, что выпускники образовательных организаций, успешно овладевшие знаниями в различных предметных областях, не способны использовать эти знания в практической жизнедеятельности. Обозначенное противоречие обусловило зарождение в педагогической науке новых концепций о полноценной самореализации подрастающего поколения. В основу этих концепций положены идеи о личности, способной критически и творчески мыслить, успешно взаимодействовать в коллективе, уметь адаптироваться к постоянно меняющимся аспектам сферы жизнедеятельности. Одной из таких концепций, прочно утвердившейся в мировом образовательном пространстве, стала концепция формирования функциональной грамотности обучающихся на уровне основной школы как измерителя уровня благосостояния населения и государства в целом. Вышесказанное определяет актуальность исследования проблемы формирования функциональной грамотности школьников как одной из приоритетных задач повышения качества российского образования на всех ее образовательных ступенях.

Целью данного исследования является теоретическое обоснование актуальности проблемы формирования функциональной грамотности у школьников как возможности эффективной интеграции личности в быстроменяющемся обществе.

Изложение основного материала статьи. Понятие «функциональная грамотность» впервые было предложено использовать на организованном под эгидой ЮНЕСКО Всемирном конгрессе министров просвещения по ликвидации безграмотности в Тегеране в 1965 году [16]. Однако, несмотря на достаточно продолжительное использование функциональной грамотности в решении проблемы ликвидации неграмотности в мире, в настоящее время данное понятия не только не потеряло своей значимости, но, наоборот, получило широкое распространение в образовательной среде. Обусловлено это тем, что образование в современном мире переживает серьезную трансформацию, основу которой составляет идея

обучения не только академическим знаниям, но и подготовки личности к постановке и достижению функциональных и операционных целей, связанных с повседневной жизнью и трудовой деятельностью. Отмеченное указывает на необходимость формирования у человека разных видов грамотности, как возможности осознания им собственных образовательных потребностей.

Изучение работ по проблеме формирования функциональной грамотности российских школьников показал, что одной из важных задач для российского образования является выявление возможности образовательного учреждения в эффективном формировании функциональной грамотности учащихся [14].

Серьезные изменения, затронувшие все сферы социально-экономической жизни мирового сообщества (глобализация, интеграция, цифровизация и др.) повлекли за собой «пересмотр содержания образования со смещением акцентов с получения предметных знаний на развитие универсальных «навыков XXI века» [13]. В связи с этим возникла необходимость уточнения понятия «функциональная грамотность» и определения его значения в современном образовании. Функциональная грамотность понимается как «необходимый для личности, повышаемый по мере развития общества уровень знаний, умений, навыков, сущность которых раскрывается в различных сферах общественной жизни, жизни страны в целом» [17].

Руководитель комиссии по образованию ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития) Андреас Шлейхер объясняет насущную потребность новейших показателей функциональной грамотности, которые способствуют раскрытию набора компетентностей молодых людей в мире, где глобализация играет большую роль в основных сферах жизни. Пересмотр и последующее обновление содержания функциональной грамотности необходимо, чтобы убедиться в том, что дети приобретают навыки и качества характера, которые помогут найти им свой путь в изменчивом и неоднозначном мире [17].

С позиций многокомпонентного подхода в формировании функционально грамотной личности ключевыми компонентами функциональной грамотности выступают следующие: компетентности мышления, взаимодействия с другими, взаимодействия с собой. Исследователи отмечают, что эти компетентности отличаются всесторонним характером. Их развитие определяется тем, как эффективно человек может принимать решения и действовать в различных жизненных ситуациях, а также насколько он способен к саморазвитию. Формирование у личности компетентностей мышления, взаимодействия с другими, взаимодействия с собой рассматривается как важнейшая задача современного образования [1].

Международной оценкой качества образования занимается одна из ключевых организаций с одноименным названием Международная оценка образовательных достижений учащихся – PISA (Programme for International Student Assessment). PISA оценивает практические навыки учащихся, их умения применять знания в жизни. Результаты PISA зависят от экономического и социального развития страны. Поэтому в образовательной политике многих стран результатам исследования PISA отводится ключевое значение [12].

Международное исследование PISA рассматривает функциональную грамотность по следующим ключевым направлениям: математическая грамотность, читательская грамотность, естественнонаучная грамотность. В современную эпоху в исследованиях PISA также рассматриваются финансовая грамотность (как возможность человека участвовать в экономической жизни страны и улучшении своего финансового благополучия) и креативное мышление, развитие которого предполагает способность личности участвовать в выработке, оценке и совершенствовании идей. Кроме этих направлений функциональной грамотности в 2018 году выделяется новое направление – глобальные компетенции (глобальная компетентность). Они раскрываются в способности человека критически рассматривать, изучать проблемы глобального характера с различных точек зрения; это понимание, как политические, культурные, религиозные и иные различия влияют на восприятие, суждения и взгляды людей; уважение к человеческому достоинству [1].

Россия, заинтересованная в повышении качества образования, принимает активное участие в международном исследовании PISA. В российском образовании актуальным остается вопрос проведения в субъектах Российской Федерации оценки качества общего образования на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся. Об этом отмечено в Государственной программе РФ «Развитие образования» (2018-2025 годы) от 26 декабря 2017 года [3]. Национальным центром проведения исследования PISA в Российской Федерации является ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования», в ведении которого находится измерение уровня качества отечественного образования в том числе с позиций международных стандартов [7].

В 2018 году в исследовании PISA приняли участие около 600 тысяч 15-летних обучающихся из 70 стран мира, в том числе 7608 обучающихся из Российской Федерации. По итогам анализа данных оценки функциональной грамотности, установлено, что Россия занимает в PISA по всем тестам места в пределах среднего значения и чуть ниже. В отчете представлены следующие результаты: средний балл по читательской грамотности составил 479 баллов, по естественно-научной грамотности 478 баллов, по математической грамотности 488 баллов. Эти данные определили места России в исследованиях PISA за 2018 год: 26-36 место страны среди других стран по читательской грамотности; 30-37 место по естественно-научной грамотности; 27-35 место по математической грамотности [12]. Естествознание же по-прежнему остается «слабым звеном» для наших учащихся. Лучшие результаты по этому виду грамотности Россия показала в 2003 году (23-30 место из 40), но даже тогда не догнала среднее значение по ОЭСР, не приближалась к нему и в последние годы. Также стоит отметить результаты по чтению. Они указывают на то, что произошло сильное и статистически значимое снижение. Однако исследователи объясняют эту ситуацию тем, что Россия достигла «зоны комфорта» в этом виде грамотности, и в дальнейшем колебания будут неустойчивыми: либо в сторону повышения, либо понижения [12].

В целом, результаты исследования PISA 2018 свидетельствуют, что российские школьники оказались примерно на средних позициях в рейтинге стран-участниц по уровню сформированности функциональной грамотности. Полученные данные указывают на то, что сильной стороной российских школьников являются предметные знания, но у них возникают трудности в применении этих знаний в ситуациях незнакомых, приближенных к жизненным [2].

Исследователи отмечают, что задания на развитие функциональной грамотности в настоящее время попросту не находят широкого применения в практике российской школы. Все способы оценки результатов образования внутри страны (в частности, ОГЭ и ЕГЭ) зачастую направлены на оценивание предметных знаний, умений и навыков, которые, в свою очередь, сводятся и на оценку умения решать типовые (стандартные) задачи. Их минус состоит в том, что они не оценивают компетентность как умение действовать в определенной ситуации [1]. Уточним, что под компетентностью понимается способность эффективно

мобилизовывать, т.е. выбирать и использовать наиболее подходящие знания и умения для решения задач, в том числе в новых нестандартных ситуациях [5].

Важно отметить и недостаточную подготовку учителей в области формирования функциональной грамотности, а также отсутствие необходимых учебно-методических материалов.

Таким образом в целях повышения конкурентоспособности российского образования в мире возрастает необходимость разработки учебно-методического обеспечения для сопровождения педагогов российских школ в подготовке детей к решению задач, приближенных к реальным ситуациям [6].

Проведенный анализ результатов тестирования российских школьников PISA-2018 определяет необходимость поиска способов решения проблемы как исследовательской задачи: как повысить уровень функциональной грамотности обучающихся в российской системе общего образования?

Активно в этом направлении занимается Институт стратегии развития образования РАО под руководством кандидата педагогических наук Г.С. Ковалевой. Исследователи выделяют приоритетные задачи, направленные на совершенствование общего образования в России. В частности, в усилении внимания на формирование функциональной грамотности; повышении уровня познавательной самостоятельности учащихся; формировании метапредметных результатов; повышении интереса учащихся к изучению математики, естественнонаучных предметов и читательской деятельности; улучшении образовательной среды в школе [8].

Немаловажными являются способы повышения качества общего образования в России, а именно: обновление учебных и методических материалов с учетом переориентации системы образования на новые требования в 21 веке (развитие soft/hard skills обучающихся, позитивных, положительных установок, мотивации к обучению и стратегий поведения учащихся в различных ситуациях; целенаправленное повышение квалификации учителей, существенное обновление содержания и методов обучения, направленное на повышение качества и эффективности работы учителей; введение комплексного мониторинга образовательных достижений учащихся и качества образования с использованием современных измерителей для оценки предметных, метапредметных и личностных результатов; широкое информирование образовательного общества и общественности о результатах международных исследований) [8].

Изучение материалов научной конференции «Формирование функциональной грамотности у российских школьников: реализация на практике. Взгляд с позиции учителя», организованной экспертами Института стратегии развития образования РАО, НИУ ВШЭ с участием педагогов и методистов школ, позволило выявить трудности и основные подходы по формированию функциональной грамотности школьников [15].

Формированию функциональной грамотности у российских школьников по заметкам Л. Рябининой, существенно мешает проблема неготовности учителей к этому. Многие из них уверены, что для формирования функциональной грамотности школьников требуется отдельный массив знаний, который нужно давать ребенку помимо предметной программы и разработка комплекса оценочных материалов. На сегодняшний день учителям важно привить понимание и важность формирования функциональной грамотности [18].

Ведущий научный сотрудник социально-экономического развития школы НИУ ВШЭ М. Пинская предлагает развивать в рамках школьных уроков компетенции в формате «4К». В «4К» входят такие элементы, как критическое мышление, креативность и коммуникационная кооперация – важнейшие навыки функциональной грамотности. Чтобы у детей сформировались эти компетенции на уроке, нужны нестандартные задания, решение которых подразумевают больше одного или множество решений, самостоятельный поиск источников, работу в группе, создание творческого продукта в процессе интеллектуального поиска [18]. М. Пинской предложено учебное пособие под названием «Компетенции "4": формирование и оценка на уроке», раскрывающее новейшие возможности профессионального роста учителей, расширение их педагогического арсенала. Подходы и инструменты формирования функциональной грамотности обучающихся, представленные в этом пособии, являются инновационными для большинства школ, так как дают новые способы организации урока, помогают проектировать задания нового типа [9].

Анализ работ исследователей позволил установить, что понятие функциональной грамотности выступает неким индикатором измерения ситуации, насколько обучающийся может использовать полученные знания, умения и навыки в реальных жизненных ситуациях. Функциональная грамотность фиксирует минимально необходимый уровень готовности личности для осуществления ее жизнедеятельности в конкретной культурной среде [11].

Формирование функциональной грамотности обучающихся на уровне общего образования предусматривает постановку учителем на уроке межпредметных задач, напрямую связанных с реальной жизнью, что требует от него обучения этим навыкам и успешного их использования в практике педагогической деятельности. Исследователями Института стратегии развития образования РАО проведена большая работа по разработке заданий для формирования функциональной грамотности обучающихся основного общего образования, что позволяет обеспечить информационно-методическое сопровождение педагога в данном направлении.

Выводы. Таким образом, в ходе проведенного исследования было выявлено, что проблема формирования функциональной грамотности учащихся однозначно актуальна и требует определения стратегического вектора в ее решении, направленного на развитие личности, готовой к современным вызовам. Также отметим, что для обеспечения развития функциональной грамотности учащихся и успешной организации учебно-воспитательного процесса, требуются педагоги, обладающие профессиональными компетенциями в разработке эффективных методов, инновационных образовательных технологий. Функциональная грамотность имеет ценностную основу, собственную структуру и нацелена на формирование универсальных навыков обучающихся, необходимых для их жизнедеятельности.

Литература:

1. Алексашина И.Ю. Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся: Учебно-методическое пособие / И.Ю. Алексашина, О.А. Абдулаева, Ю.П. Киселев; науч. ред. И.Ю. Алексашина. СПб.: КАРО, 2019. – 160 с. (Петербургский вектор введения ФГОС ООО).

2. Басюк В.С., Ковалева Г.С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. №4 (61). Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnyy-proekt-

ministerstva-prosvescheniya-monitoring formirovaniya-funktsionalnoy-gramotnosti-osnovnye-napravleniya-i (дата обращения: 20.03.2021).

3. Действующая редакция государственной программы «Развитие образования» утверждена Постановлением Правительства от 26 декабря 2017 года №1642 [Электронный ресурс] // Официальный сайт Правительства РФ. Режим доступа: http://government.ru/rugovclassifier/860/events/ (дата обращения: 20.03.2021).

4. Егорычев А.М. Традиции и новации в системе современного образования. Вестник «Орленку»-kst. 2014. №1. С. 14-19.

5. Жмуров Д.В. Национальная педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс]: открытый образовательный ресурс. – Режим доступа: https://didacts.ru/termin/kompetentnost.html (дата обращения: 03.03.2021).

6. Илюшин Л.С. Приемы развития познавательной самостоятельности учащихся // Уроки Лихачева: методические рекомендации для учителей средних школ / Сост. О.Е. Лебедев. СПб.: Бизнес-пресса, 2006. – 160 с.

7. Исследование PISA-2018 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://fioco.ru/pisa-2018 (дата обращения: 20.03.2021).

8. Ковалева Г.С. Формирование функциональной грамотности – одна из основных задач ФГОС общего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://vk.com/doc87863782_587173173?hash=10054c8eb856e94163&dl=a2d2f994d89b74c9be (дата обращения 02.03.2021).

9. Компетенции "4К": формирование и оценка на уроке: Практические рекомендации / авт. – сост. М.А. Пинская, А.М. Михайлова. – Москва: Российский учебник, 2019. – 76 с.

10. Ларина А.А. Личностно-профессиональное самоопределение учащихся – одна из центральных задач современной школы / А.А. Ларина. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. 2010. № 1-2 (13). Т. 2. – С. 205-208. Режим доступа: https://moluch.ru/archive/13/1166/ (дата обращения: 22.03.2021).

11. Микешина Л.А. Философия познания: полемические главы. М.: Прогресс-Традиция, 2002. – 622 с.

12. Основные результаты российских учащихся в международном исследовании читательской, математической и естественнонаучной грамотности PISA-2018 и их интерпретация [Электронный ресурс] / К.А. Адамович, А.В. Капуза, А.Б. Захаров, И.Д. Фрумин; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2019. Режим доступа: https://ioe.hse.ru/data/2019/12/23/1525056145/%D0%A4%D0%9E%202(25)%202019%20%D1%8D%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B9.pdf (дата обращения: 03.03.2021).

13. Тимохина Е. 5 вызовов системе образования [Электронный ресурс] // РБК+. Образование. Выпуск 5. 10 апреля 2018 года. Режим доступа: https://plus.rbc.ru/news/5acbe3a47a8aa94d61f53913 (дата обращения: 20.03.2021).

14. Формирование функциональной грамотности – одна из основных задач ФГОС [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.iro.yar.ru/fileadmin/iro/2019/2019-11-05_Kuznecova.pdf (дата обращения).

15. Формирование функциональной грамотности у российских школьников: реализация на практике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=EYhkc0xX9Mk (дата обращения: 22.03.2021).

16. Функциональная грамотность как методическое понятие [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://nsportal.ru/vuz/filologicheskie-nauki/library/2016/03/21/funktsionalnaya-gramotnost-kak-metodicheskoe-ponyatie (дата обращения 22.03.2021).

17. Schleicher A. Pisa tests to include ‘global skills’ and cultural awareness [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.bbc.com/news/business-36343602 (дата обращения 01.03.2021).

УДК 377

кандидат педагогических наук, доцент Ахметшина Ирина Анатольевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
кандидат психологических наук, доцент Брекина Оксана Васильевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
кандидат филологических наук, доцент Шемонаева Ольга Сергеевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ПОДГОТОВКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ВОСПРИЯТИЮ БУКВАРНОГО ТЕКСТА КАК ПЕРВАЯ СТУПЕНЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЯ

Аннотация. В представленной статье рассматривается проблема подготовки младших школьников к восприятию букварного текста. Раскрывается содержание работы учителя с букварным текстом как основа формирования читателя и типа правильной читательской деятельности.

Ключевые слова: младший школьник, учитель, букварь, букварный текст, читатель, правильная читательская деятельность, восприятие.

Annotation. The article deals with the problem of preparing primary school students for the perception of a letter text. The content of the teacher's work with the letter text is revealed as the basis for the formation of the reader and the type of correct reading activity.

Keywords: primary school student, teacher, ABC book, ABC text, reader, correct reading activity, perception.

Посвящается светлой памяти
кандидата педагогических наук, доцента
Валентины Павловны Синенко (Сыромицкой)

Введение. Общеизвестно, что процесс самостоятельного освоения текста (= книги) включает в себя три ступени: обдумывание текста до чтения, во время чтения, после чтения (Н.Н. Светловская). Однако на уроках обучения грамоте и классного чтения начало самостоятельной деятельности младших школьников с произведением (= книгой) «неизбежно оказывается для учащихся смазанным…, так как подготовка к чтению произведения («думанье» до чтения) совершается там всегда как деятельность коллективная, а средства, которые вызывают у детей необходимые чувства и мысли, настраивают их на предстоящее чтение, обычно далеки от книги» [4, с. 85-86].

Метод чтения-рассматривания позволяет устранить вербализм в формировании читательских умений у младших школьников, так как вербальное создание установки на восприятие художественного произведения малоэффективно даже для подготовленного читателя, не говоря уж о ребенке, который не имеет опыта мысленного предвосхищения содержания того, что ему предстоит воспринять при чтении [2]. Задать детям, только начинающим обучаться читать, образное содержание любого текста исключительно словесными методами необычайно трудно [7]. Им необходим «запас» образов, активизирующий детское мышление, создающий условия для возникновения чувственно-образных связей как с объективной реальностью, так и с соотносящейся с нею системой языковых значений, которые обучающийся читать должен научиться синтезировать. Игнорирование этого положения может привести к тому, что у детей в процессе чтения возникнут субъективные читательские представления, не соответствующие не только идейно-художественной направленности произведения, но и его фактическому содержанию [6].

Следовательно, содержание обучения, нацеленного на формирование у первоклассников порогового уровня литературного развития, которое можно было бы в дальнейшем совершенствовать, развивать и углублять, должно быть развернуто в следующих направлениях: во-первых, в направлении обучения ребенка специальной деятельности с книгой как предметом, обладающим специфическими конструктивными признаками, нацеленными на то, чтобы задать младшим школьникам понятийно-образную основу для литературного развития; во-вторых, в направлении создания привычной для ребенка установки на восприятие художественной условности как особого эмоционально-образного отражения мира – при чтении; в-третьих, в направлении активизации уровня читательского восприятия учащихся с учетом индивидуальных и возрастных возможностей понимания и переживания ими любого текста.

Стоит отметить, что указанной проблеме были посвящены многолетние исследования и научные работы кандидата педагогических наук, доцента В.П. Синенко (Сыромицкой).

Изложение основного материала статьи. Отработку группы умений, среди которых ведущим является умение настроиться на чтение, основываясь на информации, полученной из иллюстрации, заголовка текста и лексико-семантической группы слов, чтобы прогнозировать тему предстоящего чтения, при работе по «Русской азбуке» В.Г. Горецкого и др. следует начинать с 48 страницы. Выбор урока обусловлен тем, что на с. 48 в первый раз появляется собственно текст, предназначенный для чтения детьми [1; 3].

Рассмотрим фрагмент работы, готовящей детей к восприятию текста. В качестве учебного материала используются разные комбинации названных выше источников информации, которые предлагаются страницами «Русской азбуки» [3] и «Азбуки» [1]. Следует отметить, что эта работа давно уже является неотъемлемым компонентом любого занятия внеклассным чтением и, таким образом, она как учебная деятельность для детей не нова, если занятия внеклассным чтением проводятся по системе Н.Н. Светловской. Однако новыми являются условия использования приобретенных умений для достижения цели.

Предлагаемый фрагмент подготовительной работы перед чтением текста «Кот» мы рассматриваем как типовой: на странице помещены иллюстрация, тематическая группа слов, текст озаглавлен. Переходя к работе над текстом, дети прочитали слова, данные в верхней части страницы, предназначенные для отработки техники чтения, и напечатанные на доске («кот, котик, окуни, Никита»). Обращаемся к картинке:

– Кто это? – спрашивает учитель, показывая на изображённых на картинке мальчиков. (Это мальчики. Два мальчика).

– Что они делают? (Они рыбу ловят).

– Почему так решили? (У них в руках удочки).

– Какое слово из напечатанных на доске помогает догадаться, что делают мальчики? («Окуни»).

– Теперь посмотрите сюда. – Учитель показывает на картинку. – Кто это? (Кот).

– А что он тут делает? (Он крадётся. Он тихонечко крадётся).

– А теперь еще раз внимательно посмотрите на картинку, прочитайте слова на доске и заглавие текста. Ответьте на вопрос: Про кого мы сейчас будем читать? (Про мальчиков. Как они рыбу ловили).

– А почему текст называется «Кот»? И кот здесь нарисован? (А котик рыбки захотел! Пришел к ним. Вон как крадётся!).

– Молодцы! Так про кого будет рассказ? (Про мальчиков-рыболовов и про кота!).

– А как проверить, правильно ли мы догадались? (Надо прочитать!).

После построенной таким образом подготовительной работы первоклассникам хочется прочитать текст. Они переходят к чтению, осознавая цель: проверить правильность своего предположения о теме и содержании текста.

Незначительно меняется подготовительная работа в том случае, если на странице даны только иллюстрация и лексико-семантическая группа слов (текст не озаглавлен). Приведем фрагмент такого урока по с. 64 «Русской азбуки». Порядок рассматривания иллюстрации дети уже практически освоили, но мы постоянно требуем от них выделения и называния центральных персонажей и их действий по той же схеме, как это происходило на самых первых уроках.

Указывая на персонажи, изображенные на картинке, учитель спрашивает:

– Кто это? (Девочки и мальчик).

– Что девочки делают? (Одна девочка спряталась за колодец. А ещё одна девочка за кустом спряталась).

– Значит, они играют? А что мальчик делает? (Он ищет кого-то. Наверное, девочек, которые спрятались).

– В какую же игру играют мальчик и девочки, который прячутся? (В прятки).

– Прочитайте слова над рисунком. («Алик, Алла, искала, искал»).

– Есть тут слова про игру детей? («Искал»).

– Про кого это слово? Посмотрите на рисунок. (Про мальчика). Скажите предложение. (Мальчик искал девочек).

– А как его зовут? Где написано его имя? (В первом столбике. Его зовут Алик).

– Скажите о нём предложение. (Алик искал девочек).

– А мы знаем, как зовут девочек? (Одну девочку зовут Алла. Это имя в первом столбике напечатано). А как зовут другую девочку? (Надо прочитать текст. Может, там написано).

– Так о чём будем читать? (Как мальчик искал девочек, а они прятались. Мальчика зовут Алик. Одну девочку зовут Алла).

– Значит, мы сейчас будем читать о том, как играли дети. Давайте проверим, правильно ли мы решили.

Чтение текста является, таким образом, прямым продолжением этой работы: снова цель и мотивация её совпадают, приобретая для детей личностную значимость.

К ряду букварных текстов даны группы слов, часть из которых не употребляется в тексте, но имеет тематическую связь с ними (например, тексты «Кот», «Санитары» и др.) В этом случае те слова, которые встречаются в тексте, следует использовать при подготовке детей к чтению, а другие – в ходе беседы по прочитанному, когда дети готовились пересказать текст, возможно, даже придумать его продолжение. Например, к тексту «Кот» (с. 57 «Русской азбуки») даны следующие слова: «Кот, котик, окуни, Никита, как, кто». Первые четыре слова были использованы в работе, готовящей детей к чтению текста. После чтения и беседы по прочитанному учитель предлагает перечитать два последних слова и последнее предложение текста и подумать, что же случилось, почему авторы так написали: «Ну и котик-коток»? Исходя из размышлений, которыми было предварено чтение текста, и этих слов, первоклассники коллективно предложили свою версию событий, которые остались «за кадром», о которых не говорится в тексте, но которые произошли, и о них можно догадаться: «Мальчики посмотрели, а в ведре нет ни одной рыбки. Как пропала рыба? Кто утащил её? Наверное, кот! Тихонько подобрался и стащил рыбку! Ну и котик-коток!».

Как видим, со словом «кот» (лексико-семантическая группа слов, заглавие, иллюстрация) в данном случае связано событие, которое в тексте «пропущено». В силу «открытости» сюжета учащиеся без особых затруднений выполняют действия по «дополнению» текста, продолжению событий, о которых идёт речь (в тексте или на иллюстрации). В данном случае рисунок и надписи являются средством конкретизации и пояснения текста перед чтением и отправным моментом для вербализации того образа, который был задан чтением, в заключение работы с текстом.

Значительное количество текстов сопровождается или только иллюстрацией, или только заголовком. В этом случае учителю следует восполнить недостающие компоненты для прогнозирования темы предстоящего чтения. Например, к тексту «Чиж» Л.Н. Толстого не даны ни иллюстрация, ни лексико-семантическая группа слов [3, с. 151]. Для организации подготовительной работы необходимо привлечь дополнительный материал. На доске прикреплены две картинки: клетка, птичка. Рядом напечатаны слова: Варя, клетка, чиж, ни разу, петь, пора, пришла, свобода. Учитель обращается к классу:

– Рассмотрите картинки. Что это? (Клетка. Птичка).

– Прочитайте слова, написанные на доске. («Варя, клетка, чиж, ни разу, петь, пора, пришла, свобода»).

– А теперь посмотрите на страницу 151. Какой рассказ будем читать? (Чиж).

– Как догадались? (На доске картинки: клетка и птичка. Это чиж. И слова про птичку и Варю. И рассказ называется «Чиж»).

– Правильно, а про кого будем читать? (Про чижа и про Варю).

Таким образом, анализ и сопоставление информации, полученной из трёх возможных источников, приучает первоклассников к мысли, что сделать правильный вывод о теме предстоящего чтения можно только на основе тщательного анализа иллюстрации, заголовка в соотнесении с лексико-семантической группой слов (на уроках обучения грамоте) или фамилией автора (на занятиях внеклассным чтением или при самостоятельном рассматривании детских книг).

Приведём пример беседы, готовящей первоклассников к чтению неозаглавленного текста, сопровождающегося только иллюстрацией (с. 143 «Русской азбуки»). В том случае, если текст интересен в информационно-коммуникативном отношении, следует использовать прием его озаглавливания. Перед

чтением текста учитель обращает внимание первоклассников на иллюстрации, помещённые на букварной странице:

– Кто это? (Это дедушка).

– А рядом? (Маленький мальчик. Внук, наверное).

– А что дедушка делает? (Он хотел на печь залезть. А скамейка пошатнулась. Дедушка чуть не упал).

– А внук что делает? Дедушке помогает? (Нет, он пальцем на дедушку показывает. Смеётся над ним, наверное).

– Подумайте, о ком мы сейчас будем читать. (Наверное, о дедушке и внуке).

– Давайте читать!

В данном случае мы не воспользовались обычным приёмом дополнения страницы букваря недостающими компонентами: это оказывается излишним, так как даже только по иллюстрации, на которой изображены дед и внук, можно предположить тему чтения с большой степенью приближения. Однако в «Русской азбуке» часто предлагаются тексты, сопровождающиеся не иллюстрацией, а рисунком, имеющим только тематическую связь с текстом. Работая с таким рисунком, невозможно достаточно уверенно предположить тему чтения [1, с. 125; 3, с. 99; 3, с. 105; 3, с. 129].

Подготовительная беседа перед чтением текста видоизменяется и в том случае, если для чтения предлагается отрывок из художественного произведения [3, с. 220]. Авторы методических рекомендаций предлагают учителю перед чтением отрывка выяснить, что известно детям о Льве Николаевиче Толстом. Мы предлагаем провести подготовительную работу иначе. К моменту встречи с двумя произведениями Л.Н. Толстого из «Азбуки» на уроке обучения грамоте дети уже работали с его произведениями на занятиях внеклассным чтением, на уроках обучения грамоте [3, с. 143; 3, с. 151; 3, с. 185; 3, с. 192; 3, с. 201). Последнее из произведений Л.Н. Толстого читалось чуть больше недели назад.

Как известно, к 12 неделе обучения дети уже могут выделить из группы книг книги одного автора, что мы и использовали при проведении подготовительной работы перед чтением отрывка.

У доски (как это будет постоянно во втором полугодии на занятиях внеклассным чтением) учитель выставляет до начала урока книги Л.Н. Толстого: «О людях больших и маленьких», «Рассказы о детях», «Лев и собачка», «Котёнок». Первоклассники уже привыкли к тому, что если в уголке внеклассного чтения или у доски появилась новая книга, её интересно посмотреть и даже попробовать почитать. Поэтому до начала урока большая часть детей рассмотрела выставленные учителем книги. На доске напечатана фамилия писателя – «Толстой». Учитель обращается к учащимся:

– Прочитайте слово, которое напечатано на доске. («Толстой»).

– Знаете ли вы это слово? (Да. Это фамилия писателя).

– Что он пишет? (Рассказы).

– О ком он пишет? (О детях, о животных).

– Как узнали об этом? (Написано на обложках книг. На иллюстрациях на обложках – дети и животные. Мы уже читали его рассказы).

– Покажите и прочитайте. Кто хочет? Называйте книги правильно.

К этому уроку первоклассники уже ориентируются в надписях и иллюстрациях, помещённых на обложке книги, могут самостоятельно выделить надписи: фамилию автора, заглавие книги – при условии, что книга в типовом оформлении.

– Какие из книг вы уже знаете? («Лев и собачка», «Котенок», «Рассказы о детях»).

– Назовите новую книгу! (Толстой. О людях больших и маленьких).

– Что помещено в этой книге: рассказы или стихи? (Рассказы).

– Как вы думаете, о ком эти рассказы? (О детях).

– Почему? (На обложке нарисованы дети – большие и маленькие).

– А ещё про кого это произведение? (Про взрослых. В самой книге на рисунках дети и взрослые).

– Теперь откройте буквари. Прочитайте фамилию писателя, произведения которого мы будем сейчас читать. («Лев Николаевич Толстой»).

– Кому захотелось читать? Начну читать книгу я, а вы будете слушать. Когда я остановлюсь, вы продолжите читать по букварю. Кто захочет прочитать другие рассказы из этой книги, после уроков сможет взять её в уголке чтения.

Построенная подобным образом беседа перед чтением текста даёт возможность уточнить представления детей о Л.Н. Толстом как писателе (он пишет рассказы), о темах его произведений (он пишет о детях и взрослых, о детях и животных), т.е. вести первоклассников от обобщения к конкретизации представлений и к новым обобщениям, а это есть путь литературного развития.

Выводы. Таким образом, организуя работу, готовящую детей к восприятию текста, мы стремимся приучить первоклассников к мысли о том, что и на уроках обучения грамоте при определении темы предстоящего чтения надо настраиваться на чтение, захотеть читать, начать думать, ориентируясь на совокупность информации, которую можно получить из иллюстрации, заголовка и лексико-семантической группы слов и других подобных внешних примет, словом, действовать, как и на занятиях внеклассным чтением.

Интерес к умению определять, о ком и о чем рассказывает книга, закладывается на занятиях внеклассным чтением задолго до того, как на уроках обучения грамоте появляются первые тексты. По нашему замыслу, при работе над текстами букваря это умение отрабатывается дважды: до чтения и после того, как текст прочитан. Кроме того, отработка указанного умения уже подготовлена предшествующей работой по сюжетным картинкам, когда при составлении рассказа детям нужно было постоянно иметь в виду персонажи, их действия, поступки, эмоции. Последнее оказывается крайне важным впоследствии, когда на уроках чтения будут читаться произведения с достаточно большим количеством действующих лиц.

Если с самого начала обучения грамоте не останавливать внимания детей на этой стороне читательской подготовки, то у них может сложиться негативная, нежелательная и просто вредная привычка ориентироваться только на те события, которые связаны с так называемыми «главными героями». В этом случае вне поля зрения ребенка-читателя остаются «второстепенные» персонажи, которые не менее необходимы автору для выражения, а читателю для постижения определенных чувств, мыслей, отношений.

Наша беседа перед чтением и после каждого прочитанного текста практически всегда начиналась вопросом «О ком (о чём) будем читать? Прочитали?» («Про кого (про что) будем читать? Прочитали?»), так

что это начало очень скоро стало привычным для учащихся. Впоследствии мы даже практиковали такой приём: приступая к чтению или после чтения текста задавали детям вопрос: «О чём я сейчас спрошу вас?». Первоклассники уверенно отвечали: «Про что (про кого) будем читать! Прочитали!». Этот вопрос перед чтением ещё раз побуждает учащихся попытаться представить то, о чём они будут читать (а предмет чтения, как уже отмечалось, они могут определить, основываясь на информации, полученной из букварной страницы и дополнительных данных, предложенных учителем), т.е. дети постоянно приучаются думать над текстом до чтения. После чтения ответ на этот вопрос требует от учащихся утверждения или отрицания предположительно определённой темы/идеи текста и нового обдумывания того, что узнали из текста.

Литература:

1. Азбука / В.Г. Горецкий, В.А. Кирюшкин. – М.: Просвещение, 2021. – 128 с.

2. Ахметшина И.А., Балакирева Н.А. Литературное развитие младших школьников в условиях обучения грамоте, нацеленного на формирование типа правильной читательской деятельности // Проблемы педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 66-4. – С. 11-14.

3. Русская азбука: учебник для 1 кл. / В.Г. Горецкий, В.А. Кирюшкин, А.Ф. Шанько, В.Д. Берестов. – М.: Просвещение, 2010. – 239 с.

4. Светловская Н.Н. Самостоятельное чтение младших школьников: Теоретико-экспериментальное исследование. – М.: Педагогика, 1980. – 160 с.

5. Светловская Н.Н., Пиче-оол Т.С. Методика обучения творческому чтению. – М.: Юрайт, 2017. – 290 с.

6. Сыромицкая-Синенко В.П. Чему и как учить на уроках обучения грамоте в XXI веке // Русский язык в Туве. – 2017. – №1 (12). – С. 28-33.

7. Телина И.А., Синенко В.П. Литературное развитие первоклассников в период обучения грамоте // Молодежь. Наука. Инновации: материалы Международной научно-практической конференции (18 марта 2014 г.). – Орск: ОГТИ (филиал ОГУ), 2014. – С. 159-165.

Педагогика

УДК 377

кандидат педагогических наук, доцент Ахметшина Ирина Анатольевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
кандидат педагогических наук, доцент Юсупова Хадрия Геннадьевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
старший преподаватель Двараковская Татьяна Васильевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ПОСТИНТЕРНАТНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИЗ ЧИСЛА ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация. В представленной статье рассматривается проблема постинтернатного сопровождения студентов учреждения среднего профессионального образования из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Ключевые слова: дети-сироты, детский дом, постинтернатное сопровождение, педагог-психолог, социальный педагог, среднее профессиональное образование.

Annotation. The article deals with the problem of post-international support for students of secondary vocational education institutions from among orphans and children left without parental care.

Keywords: orphans, children's home, post-international support, teacher-psychologist, social teacher, secondary vocational education.

Введение. Детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, в частности, выпускникам детских домов, приходится вступать во взрослую жизнь раньше, чем обычному ребенку из семьи. Их жизнь делится на две половины: жизнь в государственном учреждении и после его окончания. Теперь постоянный контроль и забота со стороны воспитателей, учителей, психологов, социальных педагогов сменяется самостоятельным распределением своих материальных возможностей, организацией быта и решением жизненных проблем.

Как отмечают И.А. Бобылева, С.В. Кривых и Н.Н. Кузина, навыков жизненного опыта у выпускников интернатных учреждений зачастую недостаточно, чтобы полностью перейти к самостоятельной жизни. Вследствие чего им необходимо оказывать поддержку в виде постинтернатного сопровождения, которое будет способствовать успешной адаптации к новой социальной среде, выстраиванию конструктивной стратегии самостоятельной жизни, созданию новых общественных контактов, как с близким окружением, так и с государственными структурами [5; 7].

Дети, которые не имеют положительного опыта семейной жизни и были лишены родительского внимания, после выпуска из социальных учреждений остаются социально уязвимыми. В следствии чего они подвержены негативным реакциям на общественные процессы – потребительскому отношению к жизни, алкоголизации, наркотизации и другим видам девиантного и делинквентного поведения. Многие из них в последствии не умеют жить самостоятельно, испытывают трудности в создании и сохранении собственной семьи. Их представления о жизни в реальности, зачастую отличается от знаний, полученных в интернатном учреждении.

Несмотря на развитую в России систему государственной поддержки, процент успешной адаптации остается критически низким, выпускники не в состоянии пользоваться предоставленными им правами. В связи с этим в современных условиях необходимо найти такие механизмы социально-педагогической помощи, которые позволят выпускнику в решении возникающих тяжелых жизненных ситуаций. Одним из выходов из сложившейся ситуации мы видим создание системы социально-педагогической работы по

постинтернатному сопровождению студентов учреждения среднего профессионального образования из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Изложение основного материала статьи. Впервые понятие постинтернатное сопровождение появилось в трудах отечественных педагогов XX века. Исследованием проблемы постинтернатного сопровождения детей-сирот занимались такие отечественные педагоги и психологи, как А.М. Аксенов [1], Л.В. Байбородова [4], И.А. Бобылева [5], Л.О. Ильина [6], С.В. Кривых [7], О.В. Летяева [8], К.В. Носова [9], А.В. Федоров [10] и др.

На основании выше сказанного нами выявлены противоречия между: актуальностью проблемы организации постинтернатного сопровождения и возможностью учреждений среднего профессионального образования в организации работы по постинтернатному сопровождению детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Опытно-экспериментальная работа была организована нами в Профессионально-педагогическом колледже ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» г.о. Орехово-Зуево Московской области. В исследовании приняли участие студенты 1-4 курсов (21 чел.) из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Социальный педагог Т.Н. Кондратюк.

Первый этап опытно-экспериментальной работы – констатирующий. Его цель – выявить затруднения и потребности выпускников интернатных учреждений в условиях среднего профессионального образования.

На констатирующем этапе нашего исследования определили трудности самостоятельной жизни детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей при вступлении в новый коллектив образовательного учреждения – колледж. Для этого были использован ряд диагностических методик.

1. Тест «Оценка уровня общительности» (В.Ф. Ряховский). Использование теста помогло нам выявить, что среди студентов: 5% (1 чел.) респондентов явно некоммуникабельны; 14% (3 чел.) опрошенных замкнуты, неразговорчивы, предпочитают одиночество, поэтому у них мало друзей; 9% (2 чел.) общительны, в незнакомой обстановке чувствуют себя вполне уверенно, новые проблемы их не пугают; 38% (8 чел.) любознательны, охотно слушают только интересного собеседника, достаточно терпеливы в общении с другими, обладают навыками отстаивания своей точки зрения без вспыльчивости; 20% (4 чел.) весьма общительны, любопытны, разговорчивы, любят высказываться по разным вопросам; 9% (2 чел.) «рубаха-парень», общительность бьет из них ключом, всегда в курсе всех дел; 5% (1 чел.) коммуникабельность носит болезненный характер, говорливы, многословны, вмешиваются в дела, которые не имеют к ним никакого отношения.

2. Опросник «Оценка самоконтроля в общении» (М. Снайдер). С его помощью были выявлены следующие уровни самоконтроля в общении студентов колледжа из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: низкий коммуникативный контроль присущ 23% (5 чел.), средний коммуникативный контроль 57% (12 чел.), высокий коммуникативный уровень 20% (4 чел.).

3. Методика диагностики направленности личности (Б. Басса. Опросник Смекала-Кучера). Нами были получены следующие результаты: направленность на себя свойственна 45% (9 чел.) респондентов, у них отмечается ориентация на прямое вознаграждение безотносительно от содержания работы, склонность к соперничеству; направленность на общение – у 35% (7 чел.) опрошенных студентов, им свойственно стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность; направленность на дело – 20% (5 чел.) студентов проявляют заинтересованность в решении деловых проблем, выполнение работы как можно лучше, ориентацию на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, что весьма значимо для достижения общей цели.

Обобщив результаты констатирующего этапа исследования, нам удалось выявить некоторые трудности, с которыми встречаются в колледже вновь прибывшие студенты-сироты:

– перемена места жительства, и, вместе с этим, адаптация к новому социуму (знакомства и контакты с новыми сверстниками, вхождение в неформальные группы общения, проживание в общежитии, приспособление к инфраструктуре колледжа);

– налаживание коммуникативных связей со сверстниками, педагогами и воспитателями;

– рациональное распределение денежных средств (грамотное использование социальных гарантий для детей-сирот, приобретение продуктов питания, одежды, обуви, канцелярских принадлежностей и др.);

– хронические заболевания детей-сирот (как правило, они связаны с отклонениями в соматическом развитии и усугубляются употреблением алкоголя и курением);

– неустойчивое психологическое состояние, связанное с новым социальным статусом вхождением в новый коллектив колледжа (равнодушие, инфантильность, синдром иждивенца);

– проявление ответственности и самостоятельности;

– реализация своих возможностей и способностей во внеурочной деятельности посредством участия в различного рода мероприятиях в коллеже, общежитии и учреждениях дополнительного образования.

Полученные результаты послужили основой для разработки Программы постинтернатного сопровождения детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в учреждениях среднего профессионального образования «Шаг за шагом».

Основные исполнители программы: администрация, педагогический коллектив колледжа. В рамках программы колледж осуществляет взаимодействие с управлением социальной защиты населения, отделом опеки и попечительства, ГКОУ Московской области для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Семья и дом», центром занятости населения, Комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав, органами здравоохранения, отделом межведомственного взаимодействия по молодежной политике, физической культуре и спорту администрации Орехово-Зуевского муниципального района.

Целевая группа: студенты в возрасте 15-20 лет.

Цель программы: самореализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, их успешная социальная адаптация (трудоустройство, создание полноценной семьи, снижение числа совершаемых лицами указанной категории, а также в их отношении правонарушений и преступлений).

Задачи программы:

– оказание комплексной психолого-педагогической, социальной и правовой помощи обучающимся категории дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, и лица из их числа;

– осуществление индивидуальной и групповой работы с обучающимися, направленной на подготовку их к самостоятельной жизни, формирование психологической готовности к взрослой жизни, навыков межличностного общения, навыков самоорганизации и самообеспечения;

– поддержка обучающихся из категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в решении проблем их самореализации.

Общие компоненты программы включают себя психолого-педагогическое и социально-педагогическое сопровождение студентов с целью создания благоприятных психоэмоциональных условий, которые способствуют повышению социального статуса обучающихся, разностороннего развития личности и интересов, профилактики дезадаптации и девиантного поведения, формирования основ ценности здоровья и культуры здорового образа жизни, стойкой положительной мотивации к обучению и будущей профессиональной деятельности, обеспечения психолого-педагогической поддержки в успешном вхождении в новый учебный коллектив и др.

Программа включает в себя как предупредительные меры, так и кризисное вмешательство широкого профиля специалистов для разрешения возникающих у студентов проблем.

Этапы реализации программы:

А) Подготовительный этап:

– анализ психолого-педагогической литературы и нормативно-правового обеспечение;

– сбор информации об обучающихся (анализ информации из личного дела; беседы с социальным педагогом учреждения, направившего воспитанника на обучение; информация, полученная в органах опеки и попечительства, Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав; обследование жилищно-бытовых условий студентов проживающих в общежитии или самостоятельно; индивидуальные беседы с обучающимися, его законным представителем);

– составление общих сведений об обучающихся, ведение базы данных (заключение и подписание договора о предоставлении социальных услуг постинтернатного сопровождения между обучающимся и колледжем; заполнение социального паспорта; составление индивидуального плана сопровождения; ведение дневника психолого-педагогического наблюдения);

– психолого-педагогическая диагностика индивидуальных особенностей, личностных качеств обучающегося, коммуникативных навыков, социально-бытовых и трудовых умений, готовности к самостоятельной жизни, отклонений в социальном поведении и причин, их вызывающих, изучение уровня развития социального поведения (отклонения от социальных норм и правил);

– организация работы со студентами по ознакомлению с системой жизнедеятельности колледжа;

– сопровождение процесса социальной адаптации обучающихся (посещение учебных занятий в группах; контроль за соблюдением правил проживания в общежитии; ориентация обучающихся на рациональное использование свободного времени посредством функционирующих на базе колледжа спортивных секций, театрального, танцевального и художественного кружка, волонтерских объединений).

Б) Практический этап:

– организация и проведение педагогом-психологом и социальным педагогом бесед, тренингов, психотерапевтических упражнений, коррекционных занятий со студентами;

– сотрудничество с городскими организациями в рамках осуществления мероприятий по Программе;

– формирование у обучающихся конструктивных взаимоотношений с участниками образовательного процесса;

– консультирование студентов по личным, жилищным, имущественным, профессиональным и учебным проблемам;

– содействие в реализации творческого потенциала студентов во внеучебной деятельности;

– воспитание у студентов нравственных качеств личности и ценностей.

В) Заключительный (обобщающий этап):

– анализ работы согласно плана мероприятий;

– подведение результатов;

– коррекция содержания программы с целью дальнейшей ее реализации.

Ожидаемые результаты:

1. Юридически грамотная, социально-адаптированная, профессионально-ориентированная личность студентов учреждения среднего профессионального образования из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

2. Высокий уровень подготовки студентов колледжа из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей к самостоятельной жизни и успешной интеграции в современном обществе (в том числе, сформированные навыки продуктивного и бесконфликтного межличностного общения, реализация мероприятий по социально-бытовой ориентации, формирование и отработка навыков по организации самостоятельной жизни и деятельности, профессиональное самоопределение, психологическая готовность к самостоятельной жизни в обществе (развитое чувство самоуважения, волевых качеств, духовно-нравственных принципов), сформированный индивидуальный стиль здорового образа жизни).

Выводы. Содержание и результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о том, что успешной социализации и социальной адаптации студентов учреждения среднего профессионального образования из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей способствует специально разработанная программа социально-педагогической работы по формированию у обучающихся умений по самоорганизации своей жизнедеятельности, профессиональному самоопределению и самоорганизации свободного времени.

Литература:

1. Аксенов А.М. Ступени становления: из опыта работы по подготовке к самостоятельной жизни детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Вестник университета Российской академии образования. – 2004. – №4. – С. 60-69.

2. Ахметшина И.А., Петрова Е.А., Лосева А.А., Филина Н.А. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса: учебное пособие / под общей ред. И.А. Ахметшиной. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2020. – 250 с.

3. Ахметшина И.А., Балакирева Н.А., Брекина О.В., Дюпина С.А., Зеленкова Т.В., Озерова С.А., Соколовская И.Э., Филина Н.А. Психолого-педагогические аспекты социально-коммуникативной

деятельности педагога: учебное пособие / под общей ред. И.А. Ахметшиной. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2021. – 158 с.
4. Байбородова Л.В. Профориентация и самоопределение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: учебное пособие. – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2019. – 247 с.
5. Бобылева И.А. Социальная адаптация выпускников интернатных учреждений. – М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2017. – 176 с.
6. Ильина Л.О. Диагностика делинквентного поведения в подростковом возрасте // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 66. – Ч. 1. – 365 с. – С. 97-102.
7. Кривых С.В., Кузина Н.Н. Постинтернатное сопровождение учащихся-сирот и выпускников профессионального образовательного учреждения // Социальная педагогика. – 2017. – №4-5. – С. 91-100.
8. Летяева О.В., Баткова О.И. Постинтернатное сопровождение и социальная адаптация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей к условиям образовательного процесса // Образование. Карьера. Общество. – 2019. – №2 (61). – С. 34-35.
9. Носова К.В. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей // Молодой ученый. – 2019. – №31 (269). – С. 115-118.
10. Федоров А.В. О проблеме постинтернатного сопровождения выпускников детского дома // Концепт. – 2014. – Спецвыпуск №25. – ART 14797. – URL: http://e-koncept.ru/2014/14797.htm

Педагогика

УДК 372.854
кандидат химических наук, доцент Бахарева Светлана Владимировна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург);
кандидат биологических наук, доцент Ширяева Ольга Юрьевна
Оренбургский государственный педагогический университет (г.Оренбург)

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ХИМИИ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности применения компьютерных технологий в школьном курсе обучения химии, их особенности, описываются электронные приложения, которые можно рекомендовать для повышения заинтересованности учащихся.
Ключевые слова: компьютерные технологии, информационные технологии, электронные приложения.
Annotation. The article is told how to use computer technologies in school chemistry curriculum, some electronic applications are described.
Keywords: computer technologies, information technologies, electronic applications.

Введение. В современном обществе широкое распространение и значение имеют информационные технологии. Данные технологии используются во всех сферах деятельности, в том числе и в образовании. По одному из определений, «технология – это способ преобразования вещества, энергии, информации в процессе изготовления продукции, обработки и переработки материалов, сборки готовых изделий, контроля качества, управления». Для информационных технологий основным в данном понятии является преобразование информации. Человеческое общество использует информационные технологии с того момента, как они только появились, но как отдельное понятие «информационные технологии» появилось сравнительно недавно, в 80-х годах XX века, примерно в это же время появилось понятие «компьютерные технологии». Информационные технологии включают в себя все способы обработки данных и знаний, такие как телевидение, печатная машинка, разговор, компьютеры и т.д. Можно сделать вывод, что любая методика обучения является информационной, так как обучение является процессом передачи информации.

Данное понятие является более общим и включает в себя такие понятия как «компьютерные технологии», «новые информационные технологии», «информационно-коммуникационные технологии». Относительно образования ближе всего понятия «современные информационные технологии» или «компьютерные технологии».

Компьютерные технологии внесли огромный вклад в современное образование. Появление компьютеров позволило упростить и улучшить качество, объем информации, предоставляемой в учебном процессе. Компьютерные технологии – это разновидность информационных технологий, в которых все методы и средства реализации информационных процессов осуществляются с помощью средств микропроцессорной компьютерной техники [1].

Все новшества в технологиях особенно нравятся и привлекают молодое поколение, поэтому нужно в полной мере использовать интерес и высокую познавательную активность учеников для логического, целенаправленного развития их личности. Но без помощи педагога учащиеся не смогут научиться правильному использованию компьютерных технологий именно в учебной деятельности, для решения учебных задач, а так же впоследствии использовать технологии и полученные навыки в дальнейшем образовании. Можно наблюдать, что в последние годы у учеников пропадает интерес к естественным наукам, в том числе к химии, это является проблемой для современного обучения. Проанализировав причины данного явления, можно сказать, что курс химии перегружен для учеников новой и совершенно незнакомой информацией, которую нужно не только понять, но и запомнить, а так же учитывать взаимосвязь между химическими процессами, классами соединений и различными понятиями. Для решения данной проблемы, по нашему мнению, необходимо использование компьютерных технологий.

Изложение основного материала статьи. Современное образование позволяет использовать ресурсы, предоставляемые компьютерными технологиями, которые значительно расширяют возможности учителя, в том числе на уроках химии.

Применение компьютерных технологий в образовательном процессе дает возможность ускорить и упростить передачу накопленных знаний, умений и навыков, собранных человечеством за долгий период времени. Именно современные информационные технологии изменили структуру образования, способы и методы преподавания и проведения уроков, что позволяет добиваться более высокого уровня развития в

педагогической деятельности учителя. Данные технологии повлияли на взаимодействие между преподавателем и обучающимися, обучать теперь можно не только в пределах класса или школы, но и дома, используя при этом возможности современной техники: персонального компьютера и мобильного устройства. Поэтому современный учитель должен владеть не только знаниями в области информационных технологий, но и уметь применять данные знания в своей педагогической деятельности [2].

Компьютерные технологии выполняют важнейшие требования для образовательного процесса, а именно для иллюстративных средств обучения и реализации их дидактических возможностей. Наглядность играет немалую роль в обучении, она дополняет словесную информацию, а так же повышает активность учеников. Средствами наглядности являются графики, таблицы, рисунки, диаграммы, схемы и т.д. Они способствуют развитию познавательной и интеллектуальной деятельности объекта учебной деятельности.

При правильном использовании компьютерных технологий в процессе образования могут реализоваться такие дидактические принципы, как систематичность, наглядность, доступность, активность [3].

Компьютерные технологии позволяют получить представление о протекании сложных химических процессов и реакций, о строении атомов и молекул, ознакомиться с биографиями выдающихся ученых-химиков, важнейшими открытиями в области химии, историей развития и становления химии. Все это становится возможным при надлежащем уровне компьютерной грамотности и ученика, и учителя, причем роль последнего имеет решающее значение. Таким образом, современный учитель должен постоянно повышать свою квалификацию не только в области преподаваемого предмета, но и в сфере компьютерных технологий.

Новым направлением в методике обучения химии является использование специальных приложений, в которых могут быть представлены онлайн-викторины, видеоуроки, игры, которые позволяют увеличить интерес к процессу изучения предмета.

В 2019-2020 годах поиск высококачественных образовательных приложений кажется сложной задачей, особенно если учесть тот факт, что существует более 500 000 образовательных приложений. Поиск качественных приложений, призванных улучшить процесс обучения, является вызовом для участников образовательного процесса.

Во время педагогической практики студентов в первой половине 2019-2020 учебного года мы провели эксперимент по внедрению компьютерных технологий в учебный процесс через применение образовательных приложений, в нем принимали участие учащиеся 9 классов одной из средних школ г. Оренбурга.

Совместно со студентами мы разработали задания разных типов и опробовали их, затем сравнили уровень знаний обучающихся до и после проведения исследования. На первом этапе мы проанализировали успеваемость учащихся по различным учебным предметам. На основе полученных данных можно сделать вывод, что большинство учащихся экспериментального класса освоили учебную программу и в основном учатся на «4» и «5», оценки «3» встречаются у небольшого числа учащихся. Успеваемость, качество знаний и обученность также находятся на высоком уровне, превышая 60%.

Затем мы изучили успеваемость учащихся по гуманитарным предметам и предметам естественно-научного цикла. Расчеты показали, что основная часть класса лучше владеет знаниями, необходимыми для проведения математических расчетов, умеет анализировать и логически мыслить, т.е. имеет технический склад ума. Для нашего исследования было важным оценить успеваемость по химии. Анализ показал, что учащиеся с техническим складом ума имеют более высокие оценки по химии по сравнению с учащимися с гуманитарным типом мышления.

На втором этапе мы провели опрос с целью изучения роли интернет-технологий в жизни учащихся, их отношения к химии как к учебному предмету и поиска наиболее удобных приложений, которые можно было бы использовать на уроках по химии. Учащимся были заданы вопросы и предложены возможные варианты ответов:

1. Пользуетесь ли Вы Интернетом? (Да/Нет).
2. Для чего Вы пользуетесь Интернетом? (Для поиска любой информации, для поиска информации к урокам, для общения в социальных сетях).
3. Как Вы осуществляете вход в Интернет? (Через ноутбук, стационарный компьютер, мобильное устройство).
4. Какими мобильными приложениями Вы пользуетесь чаще всего? (Для общения в социальных сетях, для онлайн-игр, для скачивания файлов, для просмотра видео, для прослушивания музыки).
5. Нравится ли Вам химия? (Да/Нет/Не знаю).
6. Является ли предмет химия трудным для Вас? (Да/Нет/Не знаю).
7. Хотели бы Вы изучать химию с помощью специальных приложений? (Да/Нет/Не знаю).

Анализ ответов показал, что 100% опрошенных используют возможности сети Интернет, но главным образом, для поиска любой информации. Большинство учащихся входят в Интернет с ноутбуков, в меньшей степени со стационарных компьютеров и мобильных устройств. Наиболее популярными мобильными приложениями оказались мессенджеры для общения в социальных сетях (44%), за ними следуют приложения для прослушивания музыки и скачивания файлов. Химия нравится 72% опрошенных, причем 57% учащихся не считают этот предмет трудным. Ответ на последний вопрос позволил сделать вывод, что практически все учащиеся заинтересованы в применении специальных приложений на уроках химии (93%). Таким образом, опрошенные продемонстрировали положительное отношение к предмету исследования.

Поскольку современные учащиеся проводят значительную часть времени в интернете и используют мобильные устройства, было решено опробовать приложения, находящиеся в открытом доступе и удобные в применении на планшетах и мобильных телефонах. Мы остановились на двух приложениях – Kahoot и Easy LMS. В рамках каждого из них нами были созданы викторины и тесты, использованные затем на уроках химии.

Приложение Kahoot представляет собой новый тип сервисов для создания викторин, опросов, тестов. Учащиеся могут отвечать на вопросы, составленные учителем, с помощью любого устройства, имеющего выход в интернет. В задания можно включить графический материал, фотографии и даже видеофрагменты. Темп выполнения тестов регулируется установлением временного предела для каждого вопроса. При желании можно установить дополнительные оценки за быстроту и правильность ответов. Учитель может следить за ходом выполнения заданий на своем мониторе. Для участия в тестировании учащиеся должны

набрать пин-код, предоставляемый учителем, затем приступить к выполнению теста. Варианты ответов обозначены геометрическими фигурами и различными цветами, благодаря чему приложение удобно в использовании. Учащимся требуется выбрать один вариант ответа из предложенных либо расположить их в правильной последовательности, перемещая на экране иконки ответов. Данный сервис также может быть использован как оригинальный способ установления обратной связи между учителем и учеником. Кроме того, учитель может дублировать и изменять уже имеющиеся тесты, что позволяет значительно экономить время.

Среди достоинств приложения Kahoot стоит отметить:

1) простой и понятный интерфейс;

2) возможность создавать тесты различного типа;

3) интерактивный режим, когда ученики могут наблюдать за ходом тестирования в режиме реального времени и видят, кто побеждает;

4) возможность быстрого создания дискуссий, опросов, тестов;

5) широкие возможности в бесплатной версии приложения, доступной для образовательных проектов [4].

Приложение Easy LMS предназначено для создания тестов, онлайн-курсов и викторин [5].

В создаваемые онлайн-курсы можно включить видеофрагменты, изображения, а также есть возможность составить различные типы вопросов, провести экзамены, проследить успеваемость учащихся. Курсом управляет администратор, проверяющий домашние задания, а также фиксирующий время на выполнение тестов и составляющий общий отчет.

Приложение имеет следующие положительные стороны:

1) свободный доступ к информации для всех пользователей;

2) безлимитное облачное хранилище;

3) подробная статистика успеваемости, посещаемости, степени овладения материалом;

4) полноценная аттестация обучающихся;

5) простота в обслуживании.

При составлении тестов есть возможность случайного выбора вопросов, что повышает достоверность оценивания ответов учащихся.

Нами были исследованы возможности используемых приложений на уроках химии по темам «Важнейшие классы неорганических соединений» и «Алюминий и его соединения». Мы разделили класс на подгруппы, в которых провели проверку знаний в традиционной письменной форме и с использованием приложений, везде использовался одинаковый набор вопросов, затем подгруппы менялись.

При изучении темы «Важнейшие классы неорганических соединений» применялось приложение Kahoot. Учащимся были предложены вопросы и возможные варианты ответов:

1. К какому типу оксидов принадлежит NO? (основный/кислотный/амфотерный/несолеобразующий);

2. Азотная кислота имеет формулу ___ (HCl, H2SO4, H3PO4, HNO3);

3. К какому типу солей относится хлорид алюминия? (средняя/ кислая/ основная/ двойная);

4. Выберите, какой гидроксид является щелочью (гидроксид натрия/ гидроксид алюминия/ гидроксид цинка/ гидроксид железа (III));

5. Соли серной кислоты называются ____ (сульфидами/ сульфитами/ сульфатами/ хлоридами);

6. Молекулярная масса соляной кислоты равна ___ (98/ 63/ 36,5/ 34);

7. Двухосновной является _____ кислота (азотная, угольная, фтороводородная, фосфорная);

8. Фосфат бария имеет формулу ___ (Ba3P2/ BaS/ Ba3(PO4)2/ Ba(NO3)2);

9. Какой металл не будет реагировать с разбавленными растворами кислот (цинк/ магний/ медь/ железо)?

10. Нитратами называются соли ___ кислоты (серной/ соляной/ угольной/ азотной).

Контроль знаний по теме «Алюминий и его соединения» осуществлялся с помощью приложения Easy LMS. Учащиеся должны были ответить на 10 вопросов с выбором одного правильного ответа:

1. Порядковый номер алюминия в Периодической системе химических элементов ____ (15/20/13/17);

2. Атомная масса алюминия равна ___ (35/40/25/27);

3. Основной способ получения алюминия в промышленности – электролиз расплавов солей/ электролиз расплава оксида алюминия/ восстановление углем/ электролиз растворов солей;

4. Алюминий относится к s-семейству/ p-семейству/ d-семейству/ f-семейству;

5. Алюминий находится в __ периоде, ___ группе (3,3/ 3,4/ 3,2/ 3,5);

6. Оксид алюминия является ____ (кислотным/ основным/ амфотерным/ несолеобразующим);

7. Гидроксид алюминия имеет формулу Al(OH)2/ Al(OH)3/ AlOH/ Al(OH)4;

8. При взаимодействии алюминия с хлором образуется соль с формулой AlCl/ AlCl2/ AlCl3/ AlCl4;

9. Нитрат алюминия не подвергается гидролизу/ гидролизуется по катиону/ гидролизуется по аниону/ не растворяется в воде;

10. В соединениях алюминий проявляет степень окисления +1/ +2/ +3/ -3.

Учитель и учащиеся зарегистрировались в приложениях и установили их на свои мобильные устройства. Текст вопроса выводился на экран с компьютера учителя, учащиеся вводили варианты ответов со своих мобильных устройств. Отличием электронного опроса от письменного является ограничение по времени и невозможность вернуться к вопросу, что создает дополнительную сложность. Вероятно, этим можно объяснить более низкие оценки за тестирование по сравнению с письменной контрольной работой, в процессе выполнения которой учащиеся имеют возможность подумать. Кроме того, такая форма работы являлась непривычной для учащихся, но им понравилось, что результаты тестирования можно узнать сразу. В целом, учащиеся остались довольны итогами эксперимента, в ходе которого они изучили дополнительные возможности своих мобильных устройств и научились применять их на уроках химии.

По окончании эксперимента учащиеся ответили на контрольные вопросы, показавшие более высокий уровень знаний по химии, чем до начала использования приложений. Большинство опрошенных также стали считать химию более интересным учебным предметом, независимо от их склада ума.

Выводы. Электронные образовательные приложения представляют интерес для учащихся, вносят элемент новизны в процесс освоения учебного предмета, позволяют повысить скорость мышления и выполнения логических операций. Таким образом, они расширяют и дополняют перечень уже имеющихся компьютерных технологий, применяемых в образовательном процессе.

Литература:
1. Апатова, Н.В. Информационные технологии в школьном образовании / Н.В. Апатова. – М.: «РАО», 2009. – 228 с.
2. Трайнев, В.А. Информационные коммуникационные педагогические технологии / В.А. Трайнев, И.В. Трайнев. – М.: изд.-торг. корпорация "Дашков и К0", 2007. – 3-е изд. – С. 9-110.
3. Кулагин, В.П. Инновационные технологии и информатизация образования / В.П. Кулагин, Г.А. Краснова, Б.Б. Овезов, Н.В. Сюлькова, В.Я. Цветков // ГНУ «Госинформобр». – М.: Янус-К, 2005. – 256 с.
4. Kahoot: приложение для создания образовательных тестов, игр и викторин [Электронный ресурс] – 2013 – Режим доступа: https://create.kahoot.it/kahoots/my-kahoots.
5. Easy-LMS: приложение для создания онлайн-курсов, викторин и тестов [Электронный ресурс] – 2015 – Режим доступа: https://www.onlinequizcreator.com/.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук Валеева Гузель Хусаиновна
Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Уфа);
кандидат педагогических наук Куваева Марина Михайловна
Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Уфа);
кандидат педагогических наук Мусин Шагит Ришатович
Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Уфа)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В работе описана проблема развития творческой активности будущих бакалавров в процессе учебно-познавательной деятельности, как важнейшее условие профессиональной подготовки специалистов. Творчеству можно и необходимо целенаправленно поэтапно обучать, что является задачей образовательных учреждений высшего образования в процессе подготовки будущих бакалавров. Реализация потребности современного общества в специалисте, который владеет творческим мышлением, творческо-техническими способностями и соответствующими профессиональными компетенциями возможна только при создании современных условий для их подготовки. На основе проведённых исследований и теоретического анализа психолого-педагогической литературы, нами определены этапы и условия развития творческой активности будущих бакалавров, что позволяет выделить основные методы и технологии их профессиональной подготовки.

Ключевые слова: творческая активность, будущие бакалавры, учебно-познавательная деятельность, профессиональная подготовка.

Annotation. The paper describes the problem of developing the creative activity of future bachelors in the process of educational and cognitive activity, as the most important condition for professional training of specialists. Creativity can and should be purposefully taught in stages, which is the task of educational institutions of higher education in the process of preparing future bachelors. The realization of the need of modern society for a specialist who has creative thinking, creative and technical abilities and relevant professional competencies is possible only when creating modern conditions for their training. Based on the conducted research and theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, we have identified the stages and conditions for the development of creative activity of future bachelors, which allows us to identify the main methods and technologies of their professional training.

Keywords: creative activity, future bachelors, educational and cognitive activity, professional training.

Введение. Целью современного образования по технологическим и техническим направлениям является развитие каждого обучающегося как человека, умеющего принимать обоснованные решения, готового вносить новые идеи и открытия, а также способного спроектировать и реализовать творческие проекты. Важной задачей системы высшего образования является подготовка конкурентоспособного, творчески мыслящего специалиста, который может осуществлять профессиональную деятельность в современных условиях.

В педагогической литературе исследователи уделяют достаточно большое внимание развитию творческой активности будущих специалистов и в том числе будущих бакалавров технических направлений.

Философские и психологические основы развития творческого мышления в процессе обучения изучали в своих исследованиях А.В. Брушлинский, Г.Г. Гранатов, И.П. Калошина, Т.В. Кудрявцев, Н.А. Менчинская, Б.М. Теплов, М.Л. Шубас, И. С. Якиманская и др.

Педагогические аспекты развития творческой активности и технического творчества рассматривали в своих работах Г.С. Альтшуллер, А.Б. Ванганди, И.Ф. Исаев, Б.М. Кедров, Д.М. Комский, И.Я. Лернер, Д.И. Ниренберг, Л.А. Понамарев, В.Г. Рындак, В.А. Сластенин, Ю.С. Столяров, В.П. Ушачев и др.

Результатом творческой деятельности является создание материальных и духовных ценностей, которые необходимы в любой сфере человеческой деятельности. Благодаря творчеству, общество движется к прогрессу, создаются новые машины, технические и биологические системы.

Целью нашей работы является выделение этапов развития творческой активности будущих бакалавров, определение их содержания и путей реализации на основе деятельностного, системного и компетентностного подходов.

Изложение основного материала статьи. В современном обществе требуются специалисты, умеющие совмещать теорию с практикой, работать на современном оборудовании, проектировать и совершенствовать творческий потенциал, работать в коллективе для создания и реализации материальных ценностей.

К качеству подготовки бакалавров по техническим направлениям предъявляются все более высокие требования, потому как будущий инженер должен соответствовать современной модели компетентного высокообразованного человека, способного обучаться и развиваться в течение всей жизни. В современных условиях образовательного пространства важное место отводится системе высшего образования, которое с одной стороны ведет работу по улучшению качества образования с учетом стандартов, а с другой – создает необходимые условия для студентов по развитию личностного потенциала [1].

На наш взгляд, основы инженерного образования подготовка специалиста по техническим направлениям должна быть заложена уже в дошкольных общеобразовательных учреждениях.

Технология – это фактически единственная школьная дисциплина, которая ставит перед обучающимися задачу не просто усвоения возможно большего объема знаний, но и практическую их реализацию. Успех работы учителя технологии зависит и от того, насколько он знает и применяет на практике творческие способности, технические знания и умения, полученные в учреждениях высшего образования. Проявление творческого потенциала будущих учителей технологии возможно при наличии определенного минимума интеллектуальных и технических способностей, личностных качеств, а самое главное – желания и ответственного отношения к работе.

Поэтому особое значение в высших учебных заведениях уделяется политехнической подготовке будущих учителей технологии, а также интеллектуальному и творческому развитию, умению находить психологический контакт с обучающимися.

Г.К. Селевко определяет способности, которые помогут формированию у будущих учителей технологии творческой активности в их профессиональной деятельности:

– вхождение в тему при её формировании, и освоении нужной информации, умение наблюдать, отделить главное от второстепенного, легкость сосредоточения и переключения внимания;

– развитие воображения, способность к комбинированную, развития интуиции, умение находить новые в старом, чувствовать себя уверенно в условиях неопределенности внешних условий [5].

Подготовка будущих учителей технологии требуют от вузов наличия достаточной материально-технической базы, оснащенных лабораторий, кабинетов для выполнения курсовых, расчетно-графических и выпускных квалификационных работ (ВКР). В Сибайском институте (филиал) БашГУ имеются современные лаборатории и оборудование, где студенты могут выполнять проектные, исследовательские и творческие работы.

При выполнении ВКР будущие учителя технологии представляют на защиту теоретическую часть (пояснительная записка) и практическую часть итоговой аттестационной работы.

Ежегодно выпускники технологического факультета Сибайского института (филиал) БашГУ представляют на защиту ВКР разнообразные творческие проекты, которые спроектированы и изготовлены в ходе выполнения выпускного исследования. Например: ВКР Халиковой Ф.А. на тему: «Формирование культуры дизайна в предметной области «Технология» у обучающихся 7 классов общеобразовательных учреждений» имеет практическую значимость, так как в работе систематизированы и обобщены педагогические знания по проблеме формирования культуры дизайна в предметной области «Технология», изготовлены изделия, которые могут служить наглядным пособием на занятиях «Дизайн», «Материаловедение», пополнены выставочные материалы кабинета «Народные промыслы и ремесла», и т.д. ВКР студентки Кашкаровой Д.И. на тему: «Организация элективных курсов по технологии для обучающихся 9-10 классов общеобразовательной организации» посвящена проблеме сохранения, изучения и развития традиционной народной культуры на элективных занятиях.

Развитие творческих способностей студентов также успешно решается в образовательном процессе при изучении дисциплин «Основы творческо-конструкторской деятельности»,«Основы проектирования», «Основы технологической культуры», «Техническая эстетика и дизайн», «Народные промыслы и ремесла» и др. с применением активных методов и технологий.

Изучение основ проектирования, конструирования, изобретательства в условиях высшего учебного заведения способствует решению производственных задач в процессе профессиональной деятельности будущих бакалавров, при непосредственном участии специалистов, реализующих креативные конструкторские разработки. Это мебель, приборы, средства транспорта, промышленная графика, одежда, станки, посуда и многое другое. Основная цель организации деятельности будущих бакалавров состоит в развитии их интересов и способностей на основе индивидуализации познавательной самодеятельности [6].

При выполнении различных проектов, особую роль играет техническое образование, представляющее собой разностороннюю политехническую подготовку специалистов, уже несколько десятилетий практикуется на специальностях многих ВУЗов России [2].

В то же время, для подготовки будущих учителей технологии, реализующих свои знания в сфере инновационной технико-технологической деятельности, необходима особая педагогика, взаимодействующая с техническими науками [3].

Таким образом, для развития творческой активности будущих бакалавров в процессе освоения основной образовательной программы в Сибайском институте (филиал) БашГУ созданы все условия. Но, в тоже время развитие творческой активности студентов только в рамках освоения учебных дисциплин не отвечает их потенциальным возможностям и потребностям [4].

На технологическом факультете большое внимание уделяется развитию творческой активности будущих бакалавров в процессе внеурочной самостоятельной деятельности студентов в рамках творческих мастерских и творческо-технологических лабораторий по различным направлениям, таких как техническое творчество, графическая культура, информационные технологии, воспроизводство материальной культуры народов Башкортостана, технологическая культура, художественное творчество, дизайн.

В указанных секциях широко используется метод проектов, дающий огромные потенциальные возможности самостоятельной деятельности и развития творческой активности будущих бакалавров. При этом в зависимости от стадии обучения самостоятельная творческая деятельность студентов может носить тренинговый, частично поисковый и собственно исследовательский характер. Кроме этого, создаются ситуации самообучения, в которых один из студентов выступает в роли преподавателя и получает дополнительные возможности по развитию специальных профессиональных компетенций, включая и приемы развития самостоятельности у других обучающихся.

Развитие творческой активности студентов в условиях творческих мастерских и творческо-технологических лабораторий вуза реализуется в несколько этапов.

На первом, тренинговом этапе происходит формирование первичных навыков творческой деятельности, т.е. выполнение определенных операций. Главная задача данного этапа – приобретение практических навыков по основным технологическим процессам. Студенты шаг за шагом осваивают азы профессионального мастерства, приобретая первоначальные навыки самостоятельной работы.

Второй, частично поисковый этап заключается в приобретении навыков изготовления изделий. Перед студентами ставится задача использования полученных навыков выполнения основных операций технологического процесса при изготовлении изделий. Таким образом, отрабатываются уже полученные навыки на более высоком уровне и приобретаются новые, что способствует воспитанию творческого отношения к деятельности.

Третий, творческо-исследовательский этап характеризуется более высоким уровнем творческой деятельности студентов, где усложняются задачи. Если на предыдущих этапах студенты должны овладеть навыками работы с различными инструментами и материалами, то цель этого этапа – научить студентов не только самостоятельно выполнять операции технологического процесса, но и приобретать умения и навыки работы художника, конструктора, изобретателя и собственно технолога, содержащие элементы творчества. Для успешного решения задач данного этапа необходимы навыки не только самостоятельной, но и творческой работы, применения знаний, умений и навыков в практической деятельности.

Задачи, по мере занятий студентов в творческих мастерских, все усложняются. Студенты постепенно от уровня знакомства с предметами, переходят на уровень воспроизведения, а затем на уровень умений и навыков. Навыки отрабатываются снова и снова, и только тогда студенты смогут подняться на новый уровень – уровень творческого мастерства.

Для наиболее яркого проявления творчества в деятельности необходимы как творческие задатки личности студента, так и постоянная работа по формированию навыков самостоятельной творческой работы, т.к. развитие личности происходит в процессе самостоятельной деятельности в нестандартных условиях.

Выводы. Сегодня важной задачей системы высшего образования является подготовка конкурентоспособного, творческо-активного специалиста, который может осуществлять профессиональную деятельность в современных условиях.

Высшее учебное заведение призвано подготовить будущих учителей технологии как творческую личность, органически сочетающую в себе качества дизайнера, технолога, инженера т.е. специалиста, понимающего перспективы развития нашего общества, способного расширять сферу творческой деятельности от разработки отдельной конструкции модели до композиционной схемы ансамбля.

В рамках подготовки будущих бакалавров к профессиональной деятельности большое внимание уделяется развитию творческой активности студентов, как в образовательном процессе, так и во внеурочной деятельности в условиях творческих мастерских и творческо-технологических лабораторий вуза.

Таким образом, рассмотренное нами поэтапное развитие творческой активности студентов в условиях вуза позволяют эффективно формировать соответствующие компетенции, в совокупности, образующие готовность будущих бакалавров к инновационно-творческой профессиональной деятельности.

Литература:

1. Куваева М.М., Валеева Г.Х., Мусин Ш.Р. Актуальные проблемы профессиональной подготовки будущих учителей технологии в СИ (филиал) БашГУ. Устойчивое развитие территорий: теория и практика: Материалы Международной научно-практической конференции (19-21 ноября 2020 г.). – Сибай: Сибайский информационный центр – филиал ГУП РБ Издательский дом «Республика Башкортостан», 2020. – С. 355-357.
2. Муравьев Е.М., Симоненко В.Д. Общие основы методики преподавания технологии. – Брянск: Издательство государственного пед. университета им. акад. И.Г. Петровского, НМЦ «Технология», 2000. – 235 с.
3. Мусин Ш.Р., Куваева М.М. Интеграция психолого-педагогических и технических знаний будущих учителей технологии в процессе профессиональной подготовки. Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 61. – Ч.1. – С. 206-209.
4. Мусин Ш.Р., Туйсина Г.Р. Управление развитием творческо-технического потенциала будущих бакалавров технических направлений. Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-3. – С. 165-169.
5. Селевко Г.К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация. М.:НИИ школьных технологий, 2005. – 144 с.
6. Харламов И.Ф. Педагогика: Учебн. пособие. – 3-е изд. доп. и перераб. – М.: Юрист, 1997. – 512 с.

Педагогика

УДК 378

аспирант Васильева Мария Михайловна
Российский государственный педагогический
университет имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

АНСАМБЛЕВОЕ МУЗИЦИРОВАНИЕ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОСТИ ДЕТЕЙ

Аннотация. Цель исследования – определить роль ансамблевого музицирования в развитии "полихудожественности" ребенка. В статье рассматривается роль ансамблевого музицирования в развитии полихудожественности детей как основы их духовного развития. Научная новизна исследования заключается в том, что использование новой авторской образовательной программы в области ансамблевого музицирования с применением полихудожественного подхода на ранних этапах музыкального развития ребенка, а также создание педагогических условий для реализации данной программы, способно повлиять на на более успешную адаптацию ребенка в школе искусств в начале своего пути в области музыкального образования, а также дальнейшей успешной учебе и познанию мира музыкального искусства, развивая ребенка комплексно и играя ключевую роль в формировании его "полихудожественноти". В результате

доказано, что применение "полихудожественного подхода" на занятиях ансамблевого музицирования развивает ребенка индивидуально и дает возможность почувствовать себя частью коллектива, частью творческого единого процесса, что в дальнейшем благотворно может сказаться на понимании и восприятии ребенком искусства как единого целого.

Ключевые слова: Б.П. Юсов, полихудожественность, полихудожественный подход, ансамблевое музицирование.

Annotation. The aim of the research is to determine the role of ensemble music-making in the development of a child's "polyarticity". The article examines the role of ensemble music-making in the development of polyarticity of children as the basis of their spiritual development. The scientific novelty of the research lies in the fact that the use of a new author's educational program in the field of ensemble music-making with the use of a polyartistic approach at the early stages of a child's musical development, as well as the creation of pedagogical conditions for the implementation of this program, can affect a more successful adaptation of a child in an art school in the beginning of his path in the field of music education, as well as further successful study and knowledge of the world of musical art, developing a child comprehensively and playing a key role in the formation of his "polyartistic". As a result, it was proved that the use of the "polyart approach" in ensemble music lessons develops the child individually and makes it possible to feel like a part of a team, a part of a creative single process, which in the future can have a beneficial effect on the child's understanding and perception of art as a whole.

Keywords: B.P. Yusov, polyartistic, polyartistic approach, ensemble music making.

Введение. Актуальность темы исследования обусловлена влиянием ансамблевого музицирования на "полихудожественностественность" детей как основы их духовного развитии, в рамках дополнительного образования. Педагогическая наука постоянно взаимодействует со знаниями из других областей. Художественно-эстетическая направленность дополнительного образования сегодня обусловливает применение полихудожественного подхода при разработке содержания программ дополнительного образования. Музыкально-эстетическое воспитание формирует новый способ видения и понимания культуры. Синтез музыки, живописи, хореографического искусства, художественной литературы влияет на эмоциональную сферу ребенка, пробуждает ассоциации между пространственными и временными видами искусства. Разработка новых методик, новых педагогических подходов в дополнительном образовании становится одной из главных задач в системе образования в целом.

Для раскрытия идей влияния ансамблевого музицировнания на развитие "полихудожественности" ребенка, использованы методы исследования: изучение и анализ источников по обозначенной проблеме, наблюдение, беседа, анкетирование и тестирование преподавателей МБУДО "Рощинская школа искусств".

Теоретической базой исследования, наряду с трудами Б.П.Юсова, послужили публикации Фроловой Т.В. [7], Горпиенко Е.А. [3], Шуваловой Е.Е. [10] в которых рассматривается роль "полихудожественного подхода" в образовательных программах эстетической направленности, а также даются рекомендации преподавателям для дальнейшей реализации полихудожественного подхода в обучении.

Практическая значимость исследования заключается в раскрытии потенциала и возможностей ансамблевого музицирования в дополнительном образовании, как одной из форм развития "полихудожественности" детей в педагогической практике для работы в музыкальных школах и школах икусств.

Изложение основного материала статьи. Термин "полихудожественность", сформулированный Б.П. Юсовым, базируется на идеях синтеза искусств и развивает "полихудожетсвенный подход" в педагогике общего и дополнительного образования. Результатом полихудожественого подхода в дополнительном образовании детей является выход за рамки специализации предметов художественно-эстетического цикла.

Б.П. Юсов под смыслами полихудожественного развития личности предлагает изучение учащимися понятия «художественный образ» как целостного и неразделимого начала, на пути к созданию собственного художественного образа, который может возникнуть только при комплексном взаимодействии совокупности знаний из различных областей художественного творчества [8].

Основная идея развития полихудожественности ребенка заключается в том, что полихудожественное начало каждого отдельного вида искусства выступает основой для всестороннего развития и воспитания ребенка.

Сегодня полихудожественный подход активно используется в общем дошкольном образовании и недостаточно разработан для применения в дополнительном образовании в целом [6]. В общем образовании полихудожественный подход касается структуры и содержания предметной области художественно-эстетической направленности. В результате такого рода занятий у школьников на основе собственного творческого опыта, художественного восприятия, воображения, знаний из смежных областей искусств формируется свой результат восприятия информации в области искусств. Такое полихудожественное взаимодействие искусств можно рассматривать как единый полихудожественный подход в педагогической практике в области предметов музыкально-эстетического цикла.

Применение на занятиях ансамблевого музицирования "полихудожественного подхода" может помочь детям познакомиться с разнообразными явлениями и видами художественно-эстетической деятельности. Ориентируясь на труды Б.П. Юсова, Горпиенко Е.А. дает следующее понятие сущности полихудожественного подхода: "В логике полихудожественного подхода эффективность художественно-творческого развития учащихся достигается при помощи использования всех уже существующих способов эстетического воспитания и разнообразных видов художественно творческой деятельности: музыкальной, художественно-изобразительной, речевой, театрализованной, игровой" [3].

В своей статье "Полихудожественный подход в оркестровом воспитании аккордеонистов" Фролова Т.В пишет о важности полихудожественного подхода на занятиях по специальности "оркестр" для всестороннего развития учащихся: "Особенно ярко дети могут проявить себя в процессе синтеза ансамблево-инструментального исполнительства с другими видами художественного творчества: хореографией, народным пением, инструментальным фольклором, эстрадным вокалом, игрой на ударных инструментах, актерским мастерством. Подобного рода полихудожественный подход дает возможность разносторонне выявлять и развивать способности детей, повышать их творческую активность и мотивацию к занятиям на инструменте..." [7, с. 206].

Педагогические условия для реализации программы в области ансамблевого музицирования с применением полихудожественного подхода (наблюдение, беседа, анкетирование и тестирование преподавателей МБУДО "Рощинская школа искусств").

Сегодня в системе дополнительного образования наблюдается заметный педагогический интерес к изучению проблем ансамблевого музицирования не только как дисциплины, но и как объекта сохранения культурного музыкального наследия страны. На практике это подтверждается активным внедрением в область дополнительного образования таких предметов, как концертмейстерский класс, камерный ансамбль, фортепианный ансамбль, оркестры различного состава, программа «Музыкальный фольклор» [5].

Понятие «Ансамбль» связано не только с музыкальным исполнительством, но и с другими видами искусства. Идейно-образная сущность ансамбля с точки зрения музыки, архитектуры, живописи заключается в полихудожественности самого понятия «ансамбль», а именно в многогранной целостности элементов понятия, которые свойственны каждому виду искусства отдельно [9].

Понятие «ансамбль» широко представлено в различных музыкальных словарях, популярных художественных энциклопедиях, в словарях архитектуры. Примечательно то, что во всех источниках, трактующих данное понятие "звучит" единая линия (единая категория самого понятия "ансамбль") такая как: взаимная согласованность, целостность, стройность, пространственная гармония [4].

В музыкальном искусстве ансамбль имеет в своей основе синтетический замысел, благодаря которому создается художественный образ. Искусство ансамблевого музицирования основывается на умении каждого отдельного исполнителя понимать свою художественную индивидуальность в коллективе, свою художественную задачу, исполняя свою партию органично обеспечивая стройное и целостное исполнение произведения. В общеэстетическом смысле, ансамблевое музицирование представляет собой форму деятельности, которая открывает возможности для эстетического развития детей и широкого ознакомления не только с миром музыки, но и с миром синтеза искусств и полихудожественности искусства. В процессе совместного творчества происходит социально-личностное развитие ребенка, формируются навыки работы в коллективе. В этой связи важность ансамблевого музицирования в образовательном процессе обусловлена потребностью в коммуникации как с преподавателем так и с другими учащимися, что вызывает устойчивый интерес к предмету, развивая исполнительскую культуру каждого ребенка.

Ансамблевое музицирование сегодня известно как форма обучения в дополнительном образовании и вид исполнительской деятельности, которое формирует у учащихся первые исполнительские навыки как самостоятельного музыканта так и ансамблиста, то есть участника коллективного художественного процесса [7].

Формирование навыков ансамблевой игры на раннем этапе общего музыкального развития вызывает у учащихся интерес к музыке в целом и благоприятно влияет на дальнейшее развитие творческих способностей. Совместное ансамблевое исполнение произведений является мотивацией для учащегося к дальнейшей самостоятельной работе на инструменте, повышая его интерес к ансамблевому музицированию и способствуя установлению коммуникации на занятиях среди сверстников.

Большую роль в развитии полихудожественности ребенка средствами ансамблевого музицирования играет раннее музыкальное развитие, которое базируется на связи различных видов деятельности и их многокомпонентности. Ансамблевое музицирование в рамках раннего музыкального развития формирует культуру общения между детьми-сверстниками, развивается способность к обучению в целом, образует взаимосвязи слуховых представлений, а компонент игровой деятельности способствует формированию образного мышления.

Во взаимосвязи музыки, речи и движении, которые близки природе ребенка, заключается полихудожественная природа самого ребенка – основа развития его творческого начала. В своей фундаментальной работе "Педагогическая психология" Л.С. Выготский пишет об изначально заложенном творческом потенциале каждого ребенка: "Ребенок.... рисует вовсе не потому, что с нем прорезывается будущий творец, но потому, что это сейчас нужно для ребенка, и еще потому, что известные творческие возможности заключены в каждом из нас" [2].

В музыкальном образовании первой половины XX века, свое стремительное развитие получила система К. Орфа [1] целью которой было не формирование индивидуальных исполнительских навыков каждого отдельного учащегося, а развитие общих музыкальных способностей через приобщение ребенка к коллективному музицированию (игре на различных музыкальных инструментах). Особое внимание в педагогической системе К. Орфа уделяется музицированию с ритмическим аккомпанементом, которое обеспечивает само тело исполнителя (хлопки, притопывание ногами, щелчки пальцами), что помогает органично вплетать в комплексное раннее развитие ребенка компоненты элементарного музицирования. Используемая К. Орфом система ритмического восприятия помогает создавать детям не только аккомпанемент, но и осваивать различные тембры, используя ритмические движения в ансамблевом музицировании. В этой связи, мы полагаем, что педагогическая система раннего музыкального развития ребенка К. Орфа интегративна и полихудожественна, благодаря органичной взаимосвязи фольклорного начала, народных песенных мотивов, которые так естественны и близки ребенку на раннем развитии.

Концепция авторской методики К. Орфа актуальна и сегодня. Система обращена к корням мировой музыкальной культуры и основывается на динамичном подходе к активному обучению музыке на основе различных ритмических упражнений, игр, танцев, песен, которые являются активным включением ребенка в творческий процесс, вбирая в себя: фольклорное начало (народные национальные песни), игровой элемент в движениях, ансамблевое музицирование (игра на инструменте, где ребенок находится в коллективе (играет в ансамбле), но при этом остается индивидуален, так как исполняет свою отдельную партию), при этом влияет на процесс, создавая общий художественный образ.

Качество и желаемый результат таких занятий, зависит не только от программ и методических разработок, но и от личности преподавателя, его профессионального мастерства, знаний и умений применения полихудожественного подхода на практике. Этому вопросу посвящена статья доцента кафедры педагогики и психологии детства института педагогики и психологии Шуваловой Е.Е. о подготовке педагогов начальной школы к реализации полихудожественного подхода в образовании, в которой подробно освещается практическая сторона вопроса полихудожественного подхода в работе с младшими школьниками, даются рекомендации по подготовке педагогов для реализации полихудожественного подхода в обучении.

Выводы. Таким образом в результате исследования мы приходим к следующим выводам:

В современных условиях социальной разобщенности, утраты культурных ценностей следует обратить особое внимание на формирование эстетической стороны мировоззрения подрастающего поколения. Коллективное творчество в форме ансамблевого музицирования способно активизировать познание в области музыкального искусства, а взаимосвязь разнообразных видов художественной деятельности способствовать развитию полихудожественности ребенка. Совместные ансамблевые выступления ребенка с педагогом, с коллективом сверстников на начальном этапе обучения дает возможность почувствовать себя уже исполнителем, вызывая интерес к дальнейшим занятиям на инструменте.

По результатом анкетирования и тестирования, проведенного в начале учебного года 2020-2021 среди преподавателей МБУДО "Рощинская школа искусств" реализующих программы по специальности аккордеон, труба и фортепиано, можно сделать вывод, о заинтересованности в применение полихудожественного подхода в работе с учащимися по предмету ансамблевое музицирование. Работа в классе ансамбля с применением полихудожественного подхода направлена на выработку единого творческого замысла и результата, способствуя переосмыслению процесса понимания и осмысления учащимися информации, формируя представления о взаимодействии всего существующего в мире, как о едином целом, благодаря умению слушать партии друг друга и взаимодействовать в процессе исполнения, создавая единый "художественный образ".

Литература:

1. Баренбойм Л.А. Карл Орф и институт его имени / Л.А. Баренбойм // Система детского музыкального воспитания Карла Орфа / Под ред. Л.А. Баренбойма. – Ленинград, 1970

2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: 1991 – 290 с.

3. Горпиенко Е.А. Развитие импровизационных способностей учащихся младших классов хореографических училищ: полихудожественный подход: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Горпиненко Елена Александровна; [Место защиты: Моск. гос. ун-т культуры и искусств]. – Москва, 2014. – 24 с.

4. Полевой В.М. Популярная художественная энциклопедия. М.: Издательство "Советская энциклопедия", 1986

5. Приказ Минкультуры России от 12.12.2014 N 2156 "Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной программы в области музыкального искусства "Музыкальный фольклор" и сроку обучения по этой программе"

6. Полякова Т.Н., Васильева М.М. Принцип междисциплинарности в разработке прорамм музыкально-эстетической направленности // Научный журнал Научное мнение СПБ 2020 – № 7-8 – 146 с.

7. Фролова Т.В. Полихудожественный подход в оркестровом воспитании аккордеонистов. Музыкальное образование в современном мире. Диалог времен // Сборник статей по материалам VI Международной научно-практической конференции – СПБ.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена. – 2014. – 210 с.

8. Юсов Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство»: избр. тр. по истории, теории и психологии художеств. воспитания детей. – М.: Компания Спутник+. 2004 – 252 с.

9. Юсупов Э.С. Словарь терминов архитектуры. – Издательство: Ленинградская галерея, 1994 г. – 432 с.

10. Шувалова Е.Е. [Электронный ресурс] // Подготовка педагогов начальной школы к реализации полихудожественного подхода URL:http://www.art-education.ru/electronic-journal/podgotovka-pedagogov-nachalnoy-shkoly-k-realizacii-polihudozhestvennogo-podhoda (дата обращения: 10.01.2020)

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель Верховод Александр Сергеевич
Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) (г. Москва)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема использованияинформационно-коммуникационных технологий преподавателями иностранного языка в условиях пандемии. Современные изменения, касающихся сферы ИКТ затронули самые различные области, в том числе и сферу образования. Современное поколение становится все более компьтеризировано, что требует от преподавателей вузов пересмотра методики обучения иностранному языку. Стремительное проникновение информационных технологий в образовательную среду, сочетающееся с новейшими программно-педагогическими средствами, позволило перейти к разработке и практическому использованию современных электронных средств обучения. Пандемия, вызванная новой инфоекцией Covid-19, привела к резкому переходу большинства высших заведений на дистанционный формат обучения, реализовать которые просто не возможно без грамотного использования ИКТ технологий. Проблема введения в образовательный процесс информационных технологий, направленных на улучшение коммуникации между участниками обучения, является актуальной в связи с недостаточной методической разработанностью. Автором отмечается, что при освоении программы по дисциплине «Иностранный язык» в дистанционной форме меняется роль преподавателя, ориентированная в новых условиях на принцип консультационно-методического сопровождения со стороны педагога. В связи с этим формируется активность и независимость в учебно-познавательной работе студента.

Ключевые слова: иностранный язык, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), коммуникативная компетенция, дистанционное обучение, образовательная среда.

Annotation. The article deals with the problem of using information and communication technologies by foreign language teachers in the context of a pandemic. Modern changes in the field of ICT have affected a wide variety of areas, including the field of education. The modern generation is becoming more and more computerized, which requires university teachers to review the methods of teaching a foreign language. The rapid penetration of information technologies into the educational environment, combined with the latest software and pedagogical tools,

allowed us to move to the development and practical use of modern electronic learning tools. The pandemic caused by the new Covid-19 infoject has led to a sharp transition of most higher education institutions to a distance learning format, which is simply not possible to implement without the competent use of ICT technologies. The problem of introducing information technologies into the educational process aimed at improving communication between the participants of training is relevant due to the lack of methodological development. The author notes that when mastering the program in the discipline "Foreign language" in the distance form, the role of the teacher changes, focused in the new conditions on the principle of consulting and methodological support from the teacher. In this regard, the activity and independence in the educational and cognitive work of the student is formed.

Keywords: foreign language, information and communication technologies (ICT), communication competence, distance learning, educational environment.

Введение. Глобальные перемены, происходящие в социальной жизни общества, приводят к усилению роли молодого поколения. Реализация собственных амбиций и применение на практике знаний дает молодым людям возможность строить безопасную среду, необходимую для развития в будущем. Обновления, совершающиеся благодаря информационным технологиям, происходят со стремительной скоростью, и необходимо максимально полно включиться в этот поток, внедряя на практике инновационные разработки [1, с. 20]. В настоящее время следует учитывать особенности поколения эпохи интернета (net-generation), то есть людей, которые ценят особую техникотехнологическую атрибутику, высокую эффективность и мобильность [5, с. 130]. Стремительное проникновение информационных технологий в образовательную среду, сочетающееся с новейшими программно-педагогическими средствами, позволило перейти к разработке и практическому использованию современных электронных средств обучения [4, с. 120].

Основной задачей высшего образования в условиях нынешнего общества является не только подготовка грамотного профессионала в своей сфере деятельности, но и формирование у него высокой коммуникативной компетенции. Применение телекоммуникаций в обучении и в профессиональной практике позволяет быстро получать необходимые данные, в том числе из зарубежных источников, и общаться с зарубежными коллегами для расширения границ собственных знаний. Обмен опытом становится одним из главных источников новых знаний. Все эти факторы положительно воздействуют на мотивацию в отношении изучения иностранного языка. В педагогике возникает необходимость создания новых подходов и методик преподавания иностранного языка [2].

Система образования в России под воздействием информатизации переживает реформирование, создавая информационно-коммуникационную грамотность как у преподавателей, так и у обучающихся. Преподавателю иностранного языка необходимо обладать высоким уровнем информационно-коммуникационной компетентности, связанной с особенностями самого предмета и общей культурой исследуемого языка. Интенсификация учебного процесса происходит благодаря применению ИКТ и их дидактического потенциала. В рамках курса «Иностранный язык» формируется иноязычная коммуникативная компетенция, которая позволяет соответствовать потребностям общества на пути информационного развития.

Изложение основного материала статьи. Проблема введения в образовательный процесс информационных технологий, направленных на улучшение коммуникации между участниками обучения, является актуальной в связи с недостаточной методической разработанностью.

Во время пандемии Covid-19 дистанционное обучение стало широко применяться в образовательной практике российских ВУЗов – большинство из них начали применять ИКТ во время занятий, что повысило уровень информационной осведомленности как у преподавателей, так и у обучающихся.

Самостоятельная работа обучающегося стала в таких условиях интенсивнее, поскольку он замотивирован выбрать подходящее время и место для работы, имея при себе ИКТ-средства обучения. Освоение программы по выбранному профилю обучения при дистанционной форме преподавания происходит при четком соблюдении принципов консультационно-методического сопровождения со стороны педагога. Таким образом формируется активность и независимость в учебно-познавательной работе студента. Следует отметить, что среди обучающихся не все одинаково замотивированы, усидчивы и самоорганизованы для эффективного дистанционного обучения. Этот фактор формирует следующую задачу педагога – менеджмент самостоятельной учебной активности обучающихся, заключающийся не только в контроле результатов, но так же в планировании и организации этой деятельности [10, с. 279].

Современные реалии привели к большому количеству исследований, показывающих преимущества дистанционного обучения с использованием ИКТ технологий. Федулов Ю.П. выделяет следующие причины и характерные особенности появления системы дистанционного образования:

– концентрацию большинства вузов в крупных городах, проживание в которых для большинства студентов является экономически затруднительным;

– значительное число студентов нуждается в заочной форме обучения;

– приобретение и повышение квалификация в условиях развития технологического прогресса и рыночной экономики требует от специалиста не просто знаний и умений, традиционных для профессии, но и регулярного повышения уровня своей квалификации при помощи самообразования;

– применение учебных наглядных пособий и традиционных лекций, семинаров нуждается в модернизации, поскольку входит в конфликт с инновационными технологиями, которые прочно вошли в жизнь каждого человека, провоцируя все более частое применение компьютеров и других телекоммуникационных средств;

– изменения тактики познания от когнитивной к деятельностной ведет к переносу акцентов с классического преподавания на активное самостоятельное познание каждого обучающегося [9, с. 15].

Среди положительных аспектов дистанционного обучения необходимо заострить внимание на вопросе его доступности для различных групп обучающихся. По мнению некоторых авторов, удаленный формат обучения предполагает снижение затрат как для вуза, так и для студентов, что положительно влияет на создание дидактической среды без границ [3, с. 113].

Принципы проведения дистанционных и классических аудиторных отличаются. Преподавателю важно соблюдать:

– демократический стиль общения, который помогает поддерживать эмоциональный фон обучающихся и поощрять их активность;

– мотивацию к удаленному формату занятий. Первостепенной должна стать познавательная заинтересованность, приводящая к большому количеству позитивных эмоций от обучения, повышающая его эффективность. Главное – выявить потребность обучающихся к познанию и поддержать её;

– ориентацию на практические формы занятий, поскольку именно они помогают усвоить материал;

– партнерский стиль отношений с обучающимися. Преподаватель является проводником в процессе усвоения новых знаний, помогая обучающимся из пассивных слушателей стать полноправными участниками личностного и педагогического взаимодействия [6, с. 354].

Для первокурсников в данном контексте остаются некоторые риски. В условиях структурированной подачи информации в рамках учебных курсов, существующих в электронной системе каждого вуза, работающего дистанционно, остается мало возможностей для полноценного вербального контакта с новыми обучающимися, которые еще не привыкли к формату занятий. Помимо большого количества теоретических данных, удобного глоссария, тренировочных тестирований для контроля знаний, мультимедийных материалов и практических семинаров, необходимо проводить групповые и индивидуальные видеоконференции с обучающимися, решая компетентностно-ориентированные задачи по каждой прорабатываемой теме. Для осуществления этих функций преподавателю требуется полноценно использовать современные средства телекоммуникаций [7].

Выводы. Практике преподавания иностранного языка дистанционно можно дать следующие характеристики, требующие индивидуальных решений от преподавателя, связанных с использованием ИКТ:

– проблемы видеосвязи и передачи информации в потоковом формате через Интернет частично затрудняет понимание произношения и аналогичных особенностей иностранного языка;

– отсутствует прямой очный контакт преподавателя и студентов, что отрицательно сказывается на объективном оценивании полученных знаний вследствие недостатка живого общения;

– цифровая грамотность студентов не всегда высока, как и их материальное состояние, влияющее на возможность иметь персональный компьютер и/или другое средство связи с возможностью выхода в Интернет;

– психологические особенности некоторых студентов: студентам некомфортно на онлайн-занятиях. Кроме того, результаты дистанционного обучения во многом зависят от самодисциплины и сознательности обучающегося.

Таким образом, можно отметить важность информационных технологий в рамках образовательной практики. Сегодня информационные технологии обладают кардинальным влиянием на жизнь людей, а информация является стратегическим ресурсом, соизмеримым с материальными, человеческими и другими резервами общества [8, с. 256].

Литература:

1. Аймухаммедова А.К. Использование цифровых технологий в период пандемии коронавируса // Наука и образование сегодня. 2020. №4 (51). – С. 20
2. Антропова А.Н., Хромова М.А. Внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс как инновационная форма обучения в преподавании иностранному языку / Материалы XIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум».
3. Воскрекасенко О.А., Мендова Н.С. Использование дистанционного обучения в высшей школе:преимущества и недостатки // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 9. – С. 111-115.
4. Капустина Д.М. Проблема адаптации человека в информационном пространстве. Философское образование. 2017. № 1 (35). – С. 117-121.
5. Капустина Д.М., Коротаева И.Э. Использование компьютерных технологий при обучении иностранному языку в авиационном вузе/ В сборнике: Научно-методический семинар кафедр Факультета иностранных языков. Сборник научных и учебно-методических докладов и статей. Факультет иностранных языков МАИ-НИУ; Ответственный редактор Аникеева И.Г., Москва, 2016. – С. 130-140.
6. Кречетова Г.А., Шабазова П.Х. Роль т функции в системе дистанционного обучения / В сборнике: Учитель создает нацию / Сборник материалов V международной научно-практической конференции. – Махачкала – Грозный, 2020. – С. 354-357.
7. Никитина С.В., Пигорева О.В., Болдырева Т.П. Информационно-коммуникационные технологии в электронном образовательном пространстве аграрного вуза: вызовы дистанционного обучения // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 4.
8. Поняева Т.А. Значение современных информационных компьютерных технологий в процессе преподавания в высшей школе // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-1. – С. 256-258.
9. Федулов Ю.П. Организация учебной деятельности в вузе и методика преподавания в высшей школе: учебное пособие для аспирантов всех направления подготовки. – Краснодар, 2019. – С. 15-16.
10. Чердакли У.С. Особенности труда педагогических работников в системе дистанционного обучения в период пандемии COVID-19 // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). – С. 278-280.

Педагогика

УДК 378.1

аспирант Гаах Татьяна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ КВАЛИМЕТРИИ В ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Аннотация. В данной статье делается попытка проанализировать динамику становления и подходы к организации квалиметрической деятельности в ее широкой социокультурной обусловленности. В практическом плане описанию подлежит сфера контроля и оценки результатов учебно-познавательной деятельности в ее количественном и качественном выражении.

Ключевые слова: оценка, измерение, квалиметрия, педагогическая наука, история развития.

Annotation. This article attempts to analyze the dynamics of the formation and approaches to the organization of qualimetric activity in its broad socio-cultural context. In practical terms, the scope of monitoring and evaluating the results of educational and cognitive activity in its quantitative and qualitative expression is subject to description.
Keywords: assessment, measurement, qualimetry, pedagogical science, history of development.

Введение. Различные изменения в жизни общества приводят к преобразованию системы образования в целом. В связи с чем происходит переосмысление методологических теорий в контексте новых более актуальных ценностей в развивающейся и видоизменяющейся социокультурной и экономической ситуации.

Целью данной статьи является изучение процесса формирования численного определения качества образования и методов оценивания в истории развития общества и педагогической науки.

Изложение основного материала статьи. Термин «*квалиметрия*» (в переводе с латинского «*квали*» – качество и древнегреческого «*метрия*» – измерять) используется в научной дисциплине, изучающей качества объектов различной природы (применяя математические методы) с точки зрения комплексной количественной оценки предметов и процессов [2].

Знакомству с термином «*квалиметрия»* мировая наука обязана научным работникам советского союза, которые подняли достаточно широкую академическую дискуссию о проблематике и методологии стандартизации [1].

В 1968 году группа отечественных ученых-исследователей, возглавляемых Г.Г. Азгальдовым (А.В. Гличев, Е.Г. Нахапетян, Я.Б. Шор и др.) пришла к выводу, что научная область, включающая методологические и практические изложения *количественной оценки качества*, нуждается в общем интернациональном термине, которым можно охватить все области теоретических и практических знаний, занятых оценкой качества в количественно-математическом выражении [5].

Принято считать, что опубликовавшие в январе 1968 года работу «Квалиметрия – наука об измерении качества» Г.Г. Азгальдов, А.В. Гличев, З.Н. Крапивенский, Ю.Н. Кураченко, В.П. Панов, М.В. Федоров, Д.М. Шпекторов являются основоположниками новой науки, определившие основные факторы зарождения квалиметрии.

Общенаучная заинтересованность к квалиметрии в образовании с точки зрения совместного сочетания, взаимодействия и взаимопроникновения полисистемностей человека (как объекта исследования), человековедения и образованиеведения обусловлен синтезом методологической организации квалиметрии человека и квалиметрии образования, в свою очередь включающий в единое целое квалиметрию человека, квалиметрию познания и квалиметрию деятельности. (работы А.И. Субетто, В.П. Казначеев, Ю.В. Сергиевская, Э.М. Калицкий, В.В. Соляник, Л.А. Зеленов, А.М. Пищик, и др.).

Одной с важных и актуальных задач педагогической квалиметрии считается установление характеристик качества как окончательного итога обучения. Установлено, что в исторической ретроспективе они преобразовывались под влиянием различных условий социального характера, таких как научное познание, религия, уровень вещественного производства и т.п. Одновременно изменялось и понимание того, что является нормой, своего рода идеалом.

Хронологически в педагогике и философии образования различают три важных этапа, в рамках которых более отчетливо проявляется развитие педагогической оценки качества.

Приведенные этапы знаменуют собой особую для истории цивилизации замену вектора общественного формирования, сопряженную с переходом от духовной парадигмы к религиозно-светской и далее светской. Любая из парадигм представляла собственные способы научного познания, переосмысливание вопросов образования, а также собственную им оценку итогов учебно-познавательной деятельности.

Первый этап: эпоха Античности и Средневековья (Греция, Рим).

Образование этого периода носило философско-религиозный характер и было направлено на укрепление устоев общества и распространения христианства. Объём знаний был ограничен, поскольку обучали семи видам искусства, а письменность была средством познания религиозной истины. Контролировались знания посредством непрерывной обратной связи – «живой» беседы. Способы количественной оценки отсутствовали, но контроль за дисциплиной был достаточно жестким, вплоть до телесных наказаний.

Вместе с тем именно в этот период создается всеобъемлющая философская система (Сократ, Платон, Аристотель, Демокрит и др.) которая составила основу научной парадигмы с подходами к анализу и оценке знаний.

Эпоха Возрождения знаменуется такими великими гигантами как М.М. Монтень, И. Кеплер, Т. Мор, Э. Роттердамский, Я.А. Коменский, которые положили начало основам новой дидактики и новой философии. На свет появляется идея господства человека над природой, его всесильности, что находило все больше последователей и в итоге вылилось в формирование нового феномена «модернизм».

Значимой работой этого периода является труд Я.А. Коменского “Великая дидактика”. В своих работах ученый уделяет большое внимание как категориям системообразующих целей, так и вопросам контроля знаний, видя в этом залог качества и результативности обучения. Поэтому работы Я.А. Коменского можно назвать основополагающими для контрольно- оценочной деятельности.

Второй этап: эпоха Реформации и Просвещения (конец XVI - конец XIX в.).

М. Лютер, Ф. Бэкон формируют философию, направленную на рациональные знания и фундаментальную науку. Происходит становление светского научного образования и развитие знаний, от которых зависит материальная основа и конкурентоспособность государства. Необходимость в квалифицированных специалистах расширило круг учебных заведений, и вместе с тем, изменило подход в оценке знаний.

В России в 1838 году Министерством народного просвещения была введена 5-и балльная система. Кроме балльной оценки сформировалась система поощрений таких как медали и грамоты. Применение различных форм и методов устного и письменного ответов повысило качество обучения, но вместе с тем большую роль играло прилежание и дисциплина студента при формировании оценки в целом.

Большое влияние на систему образования оказали западные ученые мыслители И. Кант, Г.В. Гегель, а также педагоги И.Г. Песталоцци, А. Дистервег (XIX в.), идеи которых были направлены на содержание образования и оценку качества достижений студентов.

Конец XIX и начало XX вв. в отечественной педагогике обогащены трудами В.Г. Белинского, П.Ф. Каптерева, Д.И. Менделеева, К.Д. Ушинского, продолжившими поиск научного решения повышения

качества образования и методов оценки и контроля. Активное обсуждение шло по вопросам личностных отношений студентов и преподавателей, вопросов «принуждения к учебе» и отрицательному воздействию на личность такого принуждения. Д.И. Менделеев ставил вопрос по отмене экзаменов и заменой их поисковой исследовательской деятельностью или письменным изложением какого-либо действия. Рекомендации К.Д. Ушинского были направлены на многократные повторения и закрепления основных моментов изученного материала вместо частых контрольных мероприятий. П.Ф. Каптерев как представитель гуманистической системы в образовании, вносил идеи самоорганизации учебной деятельности. В таких дискуссиях и спорах формировались новые подходы к системе образования в целом и методов контроля в частности.

Третий этап: эпоха Нового и Новейшего времени.

Данный период времени ознаменован резким расхождением в начале XX века в методологических основах образования. Западная система осталась в рамках прагматизма, делая упор на знания, умения и навыки, а позднее и появившиеся компетенции. В отечественной системе был сделан упор на воспитательную составляющую учебного процесса, определив ей некую идеологическую функцию. При этом контрольно-оценочная составляющая не претерпела серьезных изменений.

Как негативный момент можно признать отмену контроля за успеваемостью в первые годы Советской власти и распространение иных форм, таких как самоконтроль (бригадный, индивидуальный). Такое решение было принято в связи с тотальной ликвидацией безграмотности, что не могло не привести к снижению качества образования.

XX век, несмотря на резкие и хаотичные поисковые приемы, становится значимым в формировании контроля качества образования и оценки знаний на научной основе (М.А. Амонашвилли, А.А. Вагнер, Б.Д. Эльконин, В.А. Якунин). Это стало возможным благодаря влиянию гуманистической психологии, идеи которой преобразовались в педагогические концепции, ведущими представителями которых были А. Маслоу, Р. Мэй, А. Комбс и др. Утверждается новая концепция, происходит смена парадигмы (антропоцентрическая) в основе которой лежит личностно-ориентированный подход, где главенствующую роль занимает сам человек.

В условиях смены концепции происходит ряд положительных изменений, таких как:

– смена целей и механизмов в образовании, учитывающие преобразования от полной социализации и адаптации к индивидуально-личностному развитию;

– ротация средств образования, допускающих переход от научных знаний как основополагающих к культуре в целом;

– смена форм образования, позволяющих увеличить весомость роли самообразования и самоподготовки;

– смена предметной организации содержания обучения к междисциплинарным блокам;

– смена методов и технологий образования, позволяющая производить изменения с безынициативных способов к проблемным, развивающим критическое и творческое мышление;

– смена оценки качества образования, обусловленной переходом от знаниевой парадигмы к компетентностной, как наиболее перспективной в системе образования;

– установка на непрерывное образование, связанное со стремительно развивающимися технологиями, переход к модели «образование через всю жизнь»;

– субъект-субъектные партнерские взаимоотношения ключевых участников образовательного процесса.

Преобразования также находят отражение в содержании и организации контрольно-оценочных мероприятий таких как:

– сообразность педагогического управления и самоконтроля, теоретически справедливые в сфере психологии рефлексии;

– контроля складывается структурно с ориентацией на личность обучаемого;

– развитие теории и практики педагогической квалиметрии, как отрасли знания нацеленной на мониторинг качества педагогической деятельности;

– наращивание контроля, за счет включения всех параметров, составляющих структуру учебной деятельности;

– увеличение научного представления о структуре контроля: видах, методах, принципах организации, средствах [7].

Таким образом наиболее распространённой формой контроля становится модульно-рейтинговая система (П.А. Юцявичене, П.И. Третьякова, А.В. Макаров, В.С. Вязовскина и др.) что приводит к дифференцированности контроля и широкому использованию методов математической статистики, экспертных и групповых оценок [6].

В итоге тождество мировых систем оценки качества образования сложившихся в конце прошлого века можно формально разделить на две модели: «французская» и «английская» [4].

«Французская» модель основывается на внешней оценке вуза с точки зрения его ответственности перед профессиональными сообществами и государством. При такой модели государственные органы (ими могут быть министерства образования или другие специализированные государственные органы) формируют сущность оценки, определяют наиважнейшие критерии оценки и принимают деятельное участие в организации образовательного процесса. При этом наибольшее внимание уделяется продуктивной внешней оценке, а самооценка вуза в данном случае носит незначительный характер. Так, например, во Франции внешний контроль оценки качества образования осуществляет Национальный комитет по оценке вузов. Результаты контроля в виде ежегодных отчетов представляются президенту, парламенту и затем общественности и носят информативный характер.

Такая модель используется в скандинавских странах (Норвегия, Дания), Чехии, Латвии, Эстонии и в России в данный момент функционирует данный тип модели (инструментом контроля служат государственные образовательные стандарты).

«Английская» модель функционирует в Великобритании, Австралии, Польше, в станах Латинской Америки и в ее основе лежит внутренняя самооценка вузовского научного сообщества. Ведущую роль в обеспечении качества образования является внутренняя составляющая, в основе которой лежит компетентность и ответственность преподавательского состава, и руководителей всех уровней учебного подразделения.

Таким образом, в современных условиях организаторами исследований качества Международная ассоциация по оценке учебных достижений (IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement) и Организация экономического сотрудничества и развития – ОЭСР (OECD – Organisation for Economic Cooperation and Development) активно создается международная система оценки качества образования, в которой на сегодняшний день состоят более 50 стран [5].

Выводы. Таким образом, исследования научной литературы показывают, что количественная оценка качества образования в разные периоды развития педагогической науки соответствовала духу и идеологическим установкам временного периода.

Современная теория педагогической квалиметрии – это область знаний о качестве педагогических параметров и характеристик, которая основывается на учениях квалиметрии и образования в целом. Теоретическая основа квалиметрии базируется на теории измерений и математической статистике, а практическое применение квалиметрических знаний лежит в сфере контроля и оценки результатов учебной деятельности.

Литература:

1. Азгальдов Г.Г., Гличев А.В., Крапивенский З.Н., Кураченко Ю.Н., Панов В.П., Федоров М.В., Шпекторов Д.М. Квалиметрия – наука об измерении качества продукции // Стандарты и качество – 1968. – № 1. – С. 8-16.

2. Азгальдов Г.Г., Райхман Э.П. О квалиметрии. – М.: Изд-во стандартов, 1973. – 172 с.

3. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI в. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.

4. Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры // Всемирный статистический обзор по высшему образованию: Рабочий документ ЮНЕСКО. – Париж, 2000. – 143 с.

5. Жукова Г.С. Квалиметрический подход в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы: монография / Г.С. Жукова, Е.В. Комарова, Н.И. Никитина; М-во образования и науки Российской Федерации, Российский гос. социальный ун-т. – Москва: Изд-во Российского гос. социального ун-та, 2012. – 186 с.

6. Тимченко В.В., Трапицын С.Ю. и др. Оценка качества высшего образования: зарубежный опыт: Методическое пособие. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена. 2007.

7. Хведченя, Л.В. Педагогическая квалиметрия: историко-методологический аспект / Л.В. Хведченя // Весн. Бела-рус. дзярж. ун-та. Сер. 4, Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. – 2011. – No 3. – С. 108-111.

Педагогика

УДК 378.14

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методик начального и дошкольного образования Глузман Неля Анатольевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье проанализированы особенности педагогической компетентности преподавателя, выполняющего профессиональную деятельность в условиях дистанционного образования. Целью статьи является исследование влияния условий дистанционного образования на компетентность преподавателя. Достижение цели предусматривало решение ряда задач, а именно: определение особенностей педагогической компетентности преподавателя и ее компонентов, выделение ключевых характеристик дистанционного образования и анализ их влияния на систему компетенций преподавателя, рассмотрение возможности внедрения тьюторства как оптимальной модели для удовлетворения требований, которые предъявляет преподавателю дистанционное обучение.

Ключевые слова: педагогическая компетентность, компетенция, дистанционное образование, ИКТ-компетентность, тьюторство.

Annotation. The article analyzes the features of the pedagogical competence of a teacher who performs his professional activities in the context of distance education. The aim of the article is to study the influence of the conditions of distance education on the competence of a teacher. Achieving the goal involved solving a number of tasks, namely: determining the features of the teacher's pedagogical competence and its components, highlighting the key characteristics of distance education and analyzing its impact on the teacher's competence system, considering the possibility of introducing tutoring as an optimal model to meet the requirements that distance learning imposes on the teacher.

Keywords: pedagogical competence, competency, distance education / learning, ICT competence, tutoring.

Введение. Современные тенденции и технологические инновации влияют на все сферы социальной жизни. Высшее образование также отражает глобальные трансформации, привлекая к своему инструментарию новейшие с технологической точки зрения формы обучения и меняя саму суть образовательного процесса, повышая его эффективность. Изменения, происходящие в высшем образовании, касаются не только технологического обеспечения, но и существенно влияют на роль преподавателя, ставя перед ним новые цели и задачи. Педагогическая компетентность преподавателя, которая всегда была одним из главных факторов высокой результативности образовательного процесса, становится как никогда актуальной в период инновационных процессов.

Педагогическую компетентность не следует считать простой суммой определенных компетенций, которые преподаватель использует в своей профессиональной деятельности для достижения отдельных задач. Это крайне индивидуальное и сложное образование, неразрывно связанное с личностью. Внедрение дистанционного обучения обострило потребность в высокой компетентности педагога, поскольку именно эта

фигура является ключевой в образовательном процессе и отвечает за эффективное использование новейшего инструментария для достижения высоких целей образования.

Целью статьи является исследование особенностей педагогической компетентности преподавателя, который осуществляет профессиональную деятельность в рамках дистанционного образования.

Достижение цели предусматривает решение ряда задач, а именно: определение особенностей педагогической компетентности преподавателя и ее компонентов, выделение ключевых характеристик дистанционного образования и анализ ее влияния на систему компетенций преподавателя, рассмотрение возможности внедрения тьюторства как оптимальной модели для удовлетворения требований, которые выдвигает преподавателю дистанционное обучение.

Изложение основного материала статьи. Профессионально-педагогическая компетентность – это интегративная личностная характеристика, выражающаяся в системе компетенций в педагогической области знаний; это возможность осуществлять активное влияние на развитие социально-ценностных качеств личности, позволяющих выполнять социальные функции в коллективе, предупреждать и нивелировать негативные проявления и деструктивное поведение. Исследованию компетентности преподавателей высшей учебных заведений посвящены труды Е.В. Бондаревской, А.В. Боровских, А.В. Глузман, Н.А. Глузман, Н.В. Горбуновой, Л.И. Гурье, В. Жураковского, В. Приходько, Л.Ф. Красинской, Н.Х. Розова, В.А. Романова, Ф.В. Шарипова и др.

В то же время малоисследованными остаются компетенции, которыми должны овладеть преподаватели для успешной организации образовательного процесса в условиях дистанционного образования.

Большинство ученых разделяют термины «компетентность» и «компетенция». Компетенция, в отличие от компетентности, более узкое понятие, и является отчужденной от субъекта, заранее заданной социальной нормой (требованием) к образовательной подготовке профессионала, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере; ориентируется на определенный социально закреплённый результат [1].

Н.А. Глузман компетенцию определяет, как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), заданных в отношении определенного круга предметов и процессов, необходимых для того, чтобы продуктивно действовать по отношению к ним [1]. Следует акцентировать внимание на том, что «компетентность» характеризует специалиста в его профессиональной деятельности, а «компетенция» отмечает базовое качество, что делает специалиста потенциально компетентным.

Система педагогической компетентности преподавателя включает в себя целый ряд компонентов, касающихся не только непосредственно образовательного процесса как передачи знаний, умений и навыков, но и его организационных, мотивационных, коммуникативных, прогнозирующих аспектов.

Основными элементами педагогической компетентности современного преподавателя являются:

1. Компетентность личностных черт, которая отражает наличие и уровень развития у преподавателя определенных характеристик, описывающих его как профессионала, способного успешно выполнять педагогическую деятельность. По данным социологических исследований, педагоги и студенты в качестве важнейших таких качеств называют уважение к обучающимся, общую педагогическую культуру, способность организовать свою работу, высокий уровень мотивации, направленной на педагогическую деятельность. В этом компоненте исследователи выделяют три основных показателя: эмпатийность и рефлексия, организованность, высокий уровень культурного развития.

2. Компетентность педагогической целепостановки предполагает постановку основной и вспомогательных целей в образовательном процессе. Она отражает качество реализации педагогом каждого из этапов процесса постановки целей и задач, создание образа образовательного результата, объяснение системы требований к образовательному процессу; детальность описания путей достижения необходимого результата, отслеживание и анализ эффективности деятельности студентов и собственной результативности.

3. Компетентность по мотивации студентов на осуществление образовательной деятельности отражает качество реализации преподавателем задачи создания у обучающихся устойчивой системы мотивации, необходимой для достижения высоких образовательных результатов (усвоение новых знаний, умений, навыков и т.п.). Ни одна деятельность не может быть эффективной, если у человека не будет заинтересованности в ее результате. Особенно это наблюдается в сфере образования, где проанализировать результаты деятельности можно по формальным показателям (оценки, результаты научной работы и т.п.). Для поддержания мотивации студентов преподаватель должен иметь представление о составляющих мотивации, к которым относят социальные, интеллектуальные, материальные, духовные и другие мотивы, и уметь эффективно на них влиять [1].

4. Компетентность по обеспечению информационного фундамента деятельности отражает теоретическую и методическую осведомленность преподавателя, объемные и широкие знания о своем предмете; умение получать, обрабатывать и воспроизводить профессионально-необходимую информацию, знание условий и характеристик педагогической ситуации, психологических особенностей студентов, принципов образовательных взаимоотношений преподавателя и студентов. Информация является неотъемлемым компонентом педагогической деятельности.

Адекватное, точное и полное информационное наполнение является залогом продуктивной профессионально-педагогической деятельности. Педагогическая деятельность преподавателя раскрывается через три ключевых показателя: компетентность в методах преподавания, компетентность в предмете преподавания и компетентность в субъективных условиях деятельности.

5. Компетентность по разработке образовательных программ, методических, дидактических материалов и принятия эффективных педагогических решений отражает квалификационную готовность педагога разрабатывать и реализовывать программу деятельности, принимать решения в различных педагогических ситуациях, учитывая всю ответственность за эти решения и последствия их реализации. Эта компетентность позволяет преподавателю осуществлять преподавание с учетом уровня подготовленности и сформированности положительной учебной мотивации студентов. Мы считаем, что эта компетентность неразрывно связана с мотивационной компетентностью, что подтверждает тезис о системности профессионально-педагогической компетентности преподавателя.

6. Компетентность по организации педагогической деятельности отражает умение преподавателя организовывать эффективные взаимоотношения со студентами, общаться с ними, регулировать их

деятельность и оценивать ее результаты; проявляется в подготовке и проведении различных форм занятий, способности устанавливать эффективную коммуникацию для анализа индивидуальных особенностей каждого студента и их максимально эффективного использования в образовательном процессе.

Современные тенденции в сфере высшего образования диктуют свои условия и требуют существенных трансформаций всех ее отраслей. Особенно это заметно на примере внедрения дистанционного обучения, которое на сегодняшний день является одной из самых инновационных образовательных технологий, которая становится крайне актуальной как в контексте мировой ситуации, так и для достижения высоких образовательных целей в учреждениях высшего образования Российской Федерации.

Главной особенностью этой технологии является особый процесс обучения, предполагающий определенную дистанцию между студентом и преподавателем. Основным средством коммуникации в рамках дистанционного обучения выступает сеть Интернет, общение в которой возможно, как в формате реального времени, так и с использованием электронных площадок для коммуникации и передачи информации, необходимой для эффективного изучения дисциплины.

У. Хассон, Э. Уотермен раскрывают основные элементы дистанционного обучения: распределение преподавателей и определенной части обучающихся, по крайней мере, на большую часть образовательного процесса; использование образовательных мультимедийных средств и электронных ресурсов как удаленных, так и непосредственных [6].

Внедрение системы дистанционного обучения влияет на целый ряд образовательных процессов и меняет их суть, расширяя существующий инструментарий и открывая новые горизонты как для преподавателей, так и для студентов. Однако следует понимать, что это требует высокой компетентности преподавателя как важнейшего элемента этой системы. Речь идет не только о повышении уже имеющегося уровня владения профессиональными навыками, но и о получении новых умений, без которых внедрение системы дистанционного обучения становится невозможным.

Компонент личностной компетентности требует от преподавателя приобретения новых качеств, к которым относят высокий уровень этики дистанционного общения, компьютерную эрудированность, которая поможет общаться со студентами на одном языке, используя понятные термины и позволит максимально эффективно организовать процесс образования. Например, компьютеризация ведения отчета значительно упрощает этот процесс и одновременно повышает эффективность анализа образовательных результатов.

Стоит сказать, что потеря живой связи между преподавателем и студентом является одним из главных рисков дистанционного обучения. Компьютерная среда используется настолько активно, что из простого посредника становится важным элементом образовательного процесса, часто выходя на первый план, приковывая к себе внимание и диктуя свои условия. Компетентный преподаватель должен сохранить и развить личность каждого студента в течение всего периода обучения, что является крайне сложной задачей.

Процесс целеопостановки также меняется. С помощью компьютерных и медиа-инструментов преподаватель может наглядно продемонстрировать учебной группе «дорожную карту» учебного курса и указать последовательность целей и задач, поскольку из-за отсутствия опыта самостоятельно сделать это студентам довольно сложно. Эффективная целепостановка повысит эффективность профессиональной деятельности преподавателя, который сможет анализировать процесс ведения курса и вносить необходимые коррективы в образовательный процесс с учетом полученных результатов. Одновременно это улучшит понимание студентами логики образовательного курса и поможет быстрее достичь поставленных результатов.

Мотивационный компонент педагогической компетентности преподавателя также приобретает новые аспекты. Во-первых, этому способствует целый ряд методов обучения, которые используются для повышения учебной мотивации студентов (викторины, медиа-тестирование с возможностью вносить тематические коррективы, индивидуализация обучения). Во-вторых, сама суть дистанционного образования предполагает отсутствие формализованных занятий и предоставляет студенту широкий простор для самостоятельной работы, предполагает высокий уровень образовательной мотивации, поддержка и регуляция которой является одной из основных задач преподавателя.

По данным исследования, проведенного на территории США в 2007 году, был выделен ряд факторов учебной мотивации, к которым отнесли окружение, обратную связь, включение в деятельность, ее значимость для студентов, индивидуализацию, разнообразие процесса обучения, заинтересованность, насыщенность, взаимодействие с другими студентами. Как видим, внедрение дистанционного образования влияет практически на каждый фактор. Например, взаимодействие с другими студентами усложняется, ухудшается обратная связь с преподавателем, который зачастую не может установить взаимодействие, оптимальное для студента. Это, в свою очередь, обуславливает необходимость для преподавателя решения целого комплекса новых, неочевидных на первый взгляд задач.

В то же время дистанционное обучение позволяет расширить спектр форм обучения (медиа-лекции, возможность демонстрации большого количества видео и аудио информации). Также оно повышает заинтересованность студента, его учебную мотивацию, позволяет разработать для него индивидуальную образовательную программу с учетом персональных потребностей.

Информационный компонент компетентности преподавателя требует еще более детального углубления предметных знаний, что позволит обеспечить максимально корректную адаптацию курса под дистанционный формат или создание новых образовательных курсов с применением дистанционного инструментария.

Формальный и механический перенос очной образовательной программы в онлайн-форму приводит к снижению информативности материала, ухудшению усвоения студентами информации, сложность восприятия и понимания причинно-следственных связей, и как следствие, к снижению эффективности всего учебного курса.

Коммуникативная компетентность преподавателя также подвергается значительным трансформациям. На первый взгляд кажется, что при внедрении систем дистанционного обучения роль коммуникативных навыков снижается, поскольку непосредственный контакт между студентом и преподавателем перестает существовать, а его место занимает опосредованная связь через образовательную платформу, на которой проходит процесс обучения.

Однако такая ситуация имеет и обратную сторону. В отличие от визуальных форм обучения преподавателю дистанционного образования необходимо уметь определять психологический настрой и психологические особенности своих студентов на расстоянии, чтобы больше внимания уделять, например,

интровертам, стимулируя их к активной деятельности в форумах, чатах, вовремя сдерживать пыл экстравертов, предотвращая конфликтные ситуации, формировать культуру коммуникации в сети. Как показывает пилотажное исследование, проведенное автором среди преподавателей структурных подразделений Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского, преподаватель очного обучения не готов в полной мере к такой системе ведения образовательного процесса. Сам процесс общения (начиная от обратной связи и заканчивая особенностями субординации) изменяется настолько, что уже имеющиеся коммуникативные навыки преподавателя могут оказаться низкоэффективными. Зато необычные и неочевидные для него умения (такие как, например, написание интересных текстов или регулирование групповой динамики в онлайн-конференциях) становятся ключевыми.

Однако даже такое системное улучшение уже известных в контексте очного образования компонентов не является достаточным для реализации дистанционного обучения. Как уже было сказано, онлайн-платформа, благодаря которой и осуществляется дистанционное обучение, является абсолютно новой образовательной средой, со своими требованиями, особенностями и принципами деятельности. Она вносит существенные коррективы в деятельность всех участников образовательного процесса. Для активного внедрения инновационных технологий, адаптации существующего материала под новую форму обучения, установления эффективных взаимоотношений со студентами в системе «онлайн» и других задач, преподаватель должен иметь высокий уровень компетенции в сфере информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ-компетенция).

ИКТ-компетенции педагога определяются как его способность решать профессиональные задачи с использованием средств и методов информатики и ИКТ, осуществлять информационную деятельность по сбору, обработке, передаче, хранению информационного ресурса, по продуцированию информации для автоматизации процессов информационно-методического обеспечения и организовывать информационное взаимодействие между участниками образовательного процесса и интерактивным средством, которое функционирует на базе ИКТ [4].

Н.А. Глузман в своих научных трудах доказывает, что применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в корне меняет роль и место преподавателя и студента в образовательном процессе, способствует реализации индивидуального подхода в обучении – того, чего так не хватает современной образовательной системе. Именно при такой модели преподаватель перестает быть просто «ретранслятором» знаний, а становится творцом современных, лишенных назидательности и проповедничества, технологий обучения [2].

Как можно видеть, внедрение дистанционного обучения в корне меняет не только суть образования, но и роль преподавателя как главного звена этой сложной системы. Его педагогическая компетентность расширяется, усложняется и углубляется, трансформируя саму сущность роли педагога. В научной практике существует термин «тьютор», который появился задолго до создания систем онлайн-образования. Тогда одной из самых важных образовательных функций тьютора было руководство чтением его учеников. Тьюторы готовили базовые инструкции, записи и печатные рекомендации к предметам и дисциплинам. Кроме того, тьюторы готовили своих подопечных к публичным диспутам.

Такой перечень задач и компетенций тесно пересекается с реалиями дистанционного образования, о которых мы уже писали. Подготовка собственных образовательных программ, экспертных рекомендаций к использованию уже имеющихся курсов и индивидуальный подход к каждому студенту крайне актуален в контексте задач дистанционного обучения. Считаем, что вместо локального развития отдельных компетенций педагога, уместным будет глобальное изменение концепции «преподавателя» и превращение его в «тьютора».

По мнению В.А. Романова, тьютор – это педагог, который работает на основе принципа индивидуализации и сопровождает построение индивидуальной образовательной программы [5]. Следует подчеркнуть, что осуществлять тьюторскую деятельность возможно только в открытом информационном пространстве, главной целью которого является стремление научить человека максимально использовать разнообразные ресурсы для построения своей образовательной программы. Особенности дистанционного обучения полностью соответствуют этим требованиям и обеспечивают открытое информационное пространство всех участников образовательного процесса, поэтому тьюторство является крайне актуальным в этих условиях.

Ученые выделяют такие функции тьютора:

– организаторская – тьютор организует образовательную деятельность студентов;

– информационная – он заботится об усвоении студентами определенного теоретического содержания, представленного в материалах курса;

– коммуникативная – тьютор обеспечивает взаимодействие со студентами и их общение между собой;

– развивающая – тьютор активизирует познавательную деятельность студентов, способствует личностному развитию студентов.

Системы дистанционного образования требуют реализации всех перечисленных функций.

Организация образования в онлайн-среде крайне сложная, однако является необходимым процессом, требующим высокого профессионализма. Информационный компонент курса, его адаптация и обеспечение усвоения студентами материала также является одной из главных задач в дистанционном обучении. Установление эффективной дистанционной коммуникации между преподавателем и студентом, специфику которой мы уже упоминали, также является крайне актуальной. Учитывая расширенный инструментарий дистанционного образования, развивающая функция тьютора может стать решающей, поскольку имеет очень высокий потенциал и ряд новых возможностей для всестороннего развития студентов.

Как показывает анализ научно-педагогической литературы, в зарубежной практике действует разветвленная классификация тьюторов: преподаватель-разработчик учебно-методических материалов; консультант по методам обучения (фасилитейтер) специалист, который осуществляет текущую методическую поддержку обучения студента (тьютор) специалист по методам контроля за результатами обучения (инвигилатор) [3].

Внедрение тьюторства в условиях дистанционного образования поможет преподавателям овладеть комплексом тех педагогических компетенций, которые необходимы для достижения образовательных целей. Также это позволит использовать весь потенциал широкого инструментария ИКТ и вывести качество высшего образования на новый уровень.

Выводы. Дистанционное обучение как инновационная форма образования, вносит множество преимуществ в образовательный процесс. Оно расширяет возможности как для преподавателей, так и для студентов, упрощает доступ к большому количеству учебной информации и позволяет использовать различные формы материала, что, безусловно, повышает качество обучения. Однако наряду с преимуществами, дистанционное обучение выдвигает ряд требования, как технического характера, так и педагогического. Особое внимание уделяется педагогической компетентности преподавателя как ключевого звена образовательного процесса.

Система дистанционного обучения меняет уже имеющиеся составляющие компетентности преподавателя. Так, например, личностный компонент дополняется повышением уровня компьютерной этики и общей эрудированности. Процессы целеполагания, которые являются неотъемлемой частью процесса образования, должны происходить с учетом нового инструментария. Сфера коммуникации также требует преобразования, поскольку дистанционное обучение требует компенсации отсутствия живого общения и повышения уровня обратной связи между студентом и преподавателем. Также для преподавателя, который действует в рамках дистанционного образования, необходим более высокий уровень ИКТ-компетентности, без которой эффективное использование нового инструментария невозможно. Также стоит отметить, что всем перечисленным требованиям соответствует тьютор как новый субъект преподавательской деятельности.

Литература:

1. Глузман Н.А. Высшая школа и система компетенций педагога / Н.А. Глузман // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2018. – № 3 (47). – С. 91-96.

2. Глузман Н.А. Передача знаний в контексте онлайн-базирующегося обучения: сущность, содержание, особенности / Н.А. Глузман // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-1. – С. 78-82.

3. Глузман Н.А. Ресурсная личность педагога в контексте образовательных трансформаций / Н.А. Глузман // В сборнике: Социальные трансформации в контексте пространственного развития России. Материалы Второго Крымского социологического форума. Отв. Редакторы Ю.Г. Волков, В.В. Узунов, В.А. Чигрин. – 2020. – С. 109-115.

4. Привалов А.Н., Богатырева Ю.И., Романов В.А. Инжиниринговый центр как инновационный компонент профессиональной подготовки бакалавров IT-направлений / А.Н. Привалов, Ю.И. Богатырева, В.А. Романов // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – № 7. – С. 90-112.

5. Романов В.А. Наставничество как процесс развития компетентного педагога / В.А. Романов // В сборнике: Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога. Сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции. – 2020. – С. 100-110.

6. Хассон У., Уотермен Э. Критерии качества дистанционного образования / У. Хассон, Э. Уотермен // Высшее образование в Европе. – 2002. – Т. XXVII. – №3. – С. 48-62.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель Гойкочеа Моралес Лоренсо Бенхамин
Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) (г. Москва);
доцент, кандидат философских наук Капустина Дарья Михайловна
Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) (г. Москва)

РАЗБОР КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ИСПАНСКИМ ЯЗЫКОМ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Аннотация. В данной статье проводится анализ значения разбора коммуникативных ситуаций на занятиях испанским языком в высшем учебном заведении. Актуальность данной работы обусловлена тем фактом, что строго теоретический подход в изучении испанского языка не приносит должного результата. При возникновении ситуации реального речевого общения с носителями языка студенты часто теряются и не могут применить полученные навыки на практике. Разбор коммуникативных ситуаций на занятиях испанским языком в высшем учебном заведении позволяет развить коммуникативную компетенцию учащихся и сделать занятия более продуктивными. Авторы приводят в качестве примера коммуникативной ситуации телефонный разговор с представителями испаноязычных стран. Практическая значимость работы состоит в возможности дальнейшего использования на практике данной коммуникативной ситуации на занятиях испанского языка.

Ключевые слова: преподавание испанского языка, коммуникативная ситуация, диалогическая речь, коммуникативная компетентность, телефонный разговор, межкультурное взаимодействие.

*Annotation.*This article analyzes the importance of analyzing communicative situations in Spanish classes in higher education institutions. The relevance of this work is due to the fact that a strictly theoretical approach to the study of the Spanish language does not bring the desired result. When there is a situation of real speech communication with native speakers, students are often lost and cannot apply the acquired skills in practice. Analysis of communicative situations in Spanish classes at a higher educational institution allows you to develop the communicative competence of students and make classes more productive. The authors cite a telephone conversation with representatives of Spanish-speaking countries as an example of a communicative situation. The practical significance of the work is the possibility of further use in practice of this communicative situation in the Spanish language classes.

Keywords: spanish language teaching, communication situation, dialogic speech, communicative competence, telephone conversation, intercultural interaction.

Введение. Каждый народ в своих языке и культуре воспроизводит как общечеловеческие смыслы, так и специфические национальные. На основе универсальных значений создается платформа для межкультурной коммуникации, которая формируется определенными типами цивилизационных сходств мировых обществ. При этом, каждая культура обладает характерными только ей особенностями, которые закрепляются в своеобразии поведения, языка, устоявшихся моральных и этических нормах и убеждениях [3, с. 34].

Актуальность данной статьи обусловлена тем фактом, что строго теоретический подход в изучении испанского языка не приносит должного результата. При возникновении ситуации реального речевого общения с носителями языка студенты часто теряются и не могут применить полученные навыки на практике. Разбор коммуникативных ситуаций на занятиях испанским языком в высшем учебном заведении позволяет развить коммуникативную компетенцию учащихся и сделать занятия более продуктиивными. В последнее время вопросы иноязычного образования привлекают многих авторов, а обучение именно испанскому языку не находит должного отражения в современной литературе.

Испанский язык является официальным во многих странах мира, поскольку по своему статусу он часто становится вторым основным языком для носителя. В Латинской Америке он лидирует как родной язык для большинства жителей, тогда как, например, в США закреплен как официальный наряду с английским. На национальном уровне испанский признан в таких странах как Мексика, Боливия, Гватемала, Аргентина, Сальвадор, Доминиканская Республика, Никарагуа, Пуэрто-Рико, Колумбия, Коста-Рика, Чили, Гондурас, Парагвай, Венесуэла, Эквадор, Панама, Куба, Перу, Уругвай [1, с. 132]. Современные студенты российских вузов все чаще выбирают испанский язык в качестве основного изучаемого языка или дополнительного. Однако, уникальные особенности каждого народа обусловлены его историей, менталитетом, сформированным его культурой. Поэтому зачастую даже соседние страны, жители которых используют один и тот же язык как основное средство коммуникации, испытывают сложности в понимании друг друга. Виной тому – разная картина мира. Множество факторов, влияющих на переживание людьми одних и тех же ситуаций в ходе жизни и истории, формируют в дальнейшем их мышление, влияют на ценности, бытовые привычки, то есть, на менталитет в целом [6].

На коммуникативную ситуацию особое влияние оказывают этнокультурные стереотипы. Лингвисты, социологи и культурологи изучают область этнокультурных стереотипов, для которых характерны следующие спецификации:

– стереотипы вырабатываются при влиянии внешних источников – изначально мифов, сказок, позже – книг и фильмов, анекдотов. Эти источники объективны, хотя могут обладать различной степенью авторитетности или вовсе не обладать ею. Для образа, созданного стереотипами, важно не индивидуальное видение, а групповой взгляд всего этнокультурного сообщества – так возрастает сила воздействия стереотипа;

– в коммуникации представителей двух культур важно помнить, что они оба находятся под влиянием стереотипных этнокультурных представлений друг о друге. Поэтому важно преодолевать такое мышление, прорабатывая собственные предрассудки, касающиеся культурных особенностей собеседника, и развенчивать убеждения коммуниканта относительно своей культуры [2, с. 99].

Изложение основного материала. В рамках курса по испанскому языку изучаются коммуникативные ситуации, отражающие тематики ежедневного бытового и научного общения в контексте образовательной программы. Для формирования межкультурной компетенции студентов важно не только увлечь их формальным изучением грамматики, фонетических правил произношения и выполнением упражнений, но и познакомить с иноязычной культурой, этносом, который ее создал. Изучаемая проблематика тем провоцирует моделирование ситуаций межличностной коммуникации, создавая коммуникацию межкультурную. Для студентов изучаемый язык становится окном в другую культуру – появляется интерес к изучению традиций, особенности быта, веры и жизни иностранных обществ. Обучающиеся используют лексику и свои навыки общения, тренируются выводить беседу на качественно новый уровень, что формирует межкультурную компетенцию день за днем [5, с. 429].

Основной задачей, решаемой в ходе обучения иностранному языку, является построение уверенной диалогической речи. В разнообразных речевых коммуникативных ситуациях происходит отработка и усиление навыков владения такой речью. Поэтому важно регулярно заниматься диалогами в ходе учебной активности и в ходе повседневной речевой коммуникации.

Под речевой ситуацией понимают такой набор отношений, как реальных, так и воображаемых, которые приводят к возникновению речевой деятельности, а также способны обеспечить ее содержание и предметность [4, с. 62].

Частью и органичным способом общения коммуникативная ситуация является в большинстве случаев. В диалоге говорящий руководствуется ею и строит свои высказывания соответственно, а отвечающий строит свое восприятие и ответ на основе данной ситуации. В ходе обучения иноязычной речи коммуникативную ситуацию следует рассматривать как основной этап для формирования навыков аудирования и говорения, как ключевых видов речевой активности.

Для избегания неудач в процессе общения необходим постоянный анализ происходящей речевой ситуации. Важно учитывать основные факторы, влияющие на успех данного мероприятия – понимание смысла воспроизводимого сообщения, а также его возможной цели, выявление связей между содержанием речи и событиями, которые ее окружают, причем отмечая как речевые факты, так и событийные [7, с. 223].

Для успешной организации учебного процесса, целью которого является создание коммуникативной ситуации необходимо учесть воспитательные и непосредственно учебные задачи, а также оценить возможности и интересы обучающихся.

Началом любой беседы является выбор предмета разговора, вокруг которого и строится речевая учебно-коммуникативная ситуация. Выбирая тему, участники диалога употребляют надлежащие лексико-грамматические формы.

Преподаватели испанского языка в Московском авиационном институте (национальном исследовательском университете) на занятиях со студентами часто используют примеры различных коммуникативных ситуаций. В работе представлется разбор телефонного разговора с представителем испаноязычной страны, в частном случае Мексики, Аргентины, Колумбии, Никарагуа, Перу, Испании и Эквадора.

Ниже приводим примеры наиболее часто используемых реплик, после начала телефонного разговора, между носителями вышеупомянутых стран.

Таблица 1

Реплики-осведомления о доме, семье, близких адресату лицах

¿Cómo está su (tu) familia?	Как твоя (ваша) семья?
Como estais?	Как дела?
¿Cómo están sus (tus) familiares?	Как твои (ваши) родственники?
¿Cómo ha estado su (tu) familia?	Как поживает твоя (ваша) семья?
¿Cómo están los suyos (los tuyos)?	Как твоя (ваша)?
¿Cómo están los niños (hijos, chicos, guaguas)?	Как дети (сыновья, мальчики, детишки)?
¿Cómo están por su (tu) casa?	Как дела у тебя (вас) дому?
¿Cómo están en (la) casa?	Как ваши домашние поживают?
¿Qué hay por su (tu) casa?	Как насчет твоего (вашего) дома?
¿Cómo está su mamá (su señora madre, madre)?	Как ваша мама (ваша мать)?
¿Cómo está su (tu) abuela?	Как твоя (ваша) бабушка?
¿Cómo está su (tu) señora abuela (tu abuelita)?	Как поживает твоя (ваша) бабушка?
¿Cómo están sus (tus) papás?	Как твой (ваш) папа?
¿Y la familia?	А семья?
¿Y los tuyos?	А ты?
¿Y los tuyos, ¿cómo están (andan)?	А твои дела, как они?
¿Y por tu casa, ¿cómo están?	А у тебя дома как дела?
¿Qué tal tu casa?	Как твой дом?
¿Y qué tal los niños (chicos)?	А как дела у детей (мальчиков)?
¿Y tus padres?	А у твоих родителей?

Таблица 2

Реплики-реакции со стороны снявшего трубку в случае отсутствия нужного лица и возможные стереотипные конструкции, сопровождающие данные реплики

No esta	Его нет; отсутствует
Lo siento, no esta	Простите, его нет
Lamentablemente (todavia) no esta	К сожалению, его (еще) нет
Lamento mucho decirle que no esta	С сожалением должен сказать, что его нет
Lastimosamente no esta	К сожалению, его нет
Por desgracia no esta	К сожалению, его нет
Todavia no llega	Он еще не пришел
Todavia no viene	Он еще не пришел
Aun no ha llegado	Он по-прежнему не пришел
Voy a ver, no se retire	Я посмотрю, не кладите трубку
Seria tan amable de molestarse en llamar mas tarde	Будьте любезны, позвоните позже
Quiere usted llamar (le) dentro de (media hora)?	Вы хотите позвонить (ему) через (полчаса)?
Quiere dejar le (la) un recado (un mensaje, una razon)?	Вы хотите оставить ему поручение (сообщение)?
Que le (la) puedo transmitir?	Что я могу передать?
Si no es molestia, llame por favor a (tal hora)	Если вас не затруднит, пожалуйста, позвоните в (такое-то время)?
Quiere que le pase un recado?	Вы хотите, чтобы я передал сообщение?
Quiere dejar algun recado?	Вы хотите оставить сообщение?

Таблица 3

Реплики-вопросы о цели звонка
Звонок в какое-либо учреждение; официальный регистр общения

Que se le ofrece?	Что я могу сделать для вас?
Que desea (usted), por favor?	Что вы хотите, пожалуйста?
Que deseaba (queria) usted, por favor?	Что вы хотели, пожалуйста?
En que le puedo servir (atender)?	Как я могу вам помочь?
En que puedo servirle?	Как я могу вам помочь?
En que le puedo ser util?	Чем я могу быть вам полезен?
Que queria?	Что вы хотели?

Таблица 4

Возможные устойчивые выражения, следующие за указанные выше репликами

Tú sabes que yo estoy siempre a tu disposicion	Вы знаете, что я всегда в вашем распоряжении
Mi tienes a tu entero mandar	Я в твоем полном распоряжении
A tus órdenes	К вашим услугам
Siempre a la orden (a tus ordenes)	Всегда к вашим услугам

Выводы. Таким образом, особое значение при качественном построении диалогической речи в рамках коммуникативной ситуации «телефонный разговор» на испанском языке имеет интерпретация поведения представителя иноязычного социума и готовность воспринимать, принимать его отличия, что будет способствовать успешному межкультурному общению. Без должного уровня владения иностранным языком

эта цель становится недостижимой. Сближение и взаимопроникновение знаний о культурах собеседников помогает предотвратить смысловые проблемы, и обеспечивают результативность процесса обсуждения поднятых тем.

Проблема понимания становится главной в данном контексте, ведь при ее решении необходимо учесть множество различных факторов, влияющих на конечный результат. Язык, являясь инструментом передачи форм и видов речевого поведения, формирует среду для качественной межкультурной коммуникации. Недостаточно просто в должной степени владеть лексикой и грамматикой иностранного языка, важно интерпретировать и невербальные характеристики общения наряду с языковыми. Изучение культурных компонентов значений слов, событий из жизни страны своего зарубежного собеседника становятся частью образовательного процесса.

Литература:

1. Даниленко А.А. Исследования молодых ученых // Проблема языковой ситуации в Испании. – С. 131-134.
2. Основы теории межкультурной коммуникации: [учеб. пособие] / М. О. Гузикова, П.Ю. Фофанова; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 124 с.
3. Теория и практика по культуре и межкультурному взаимодействию в современном мире: Учебно-методическое пособие. – Изд-во Технического института (ф) СВФУ, 2015. – 97 с.
4. Чан Динь Лам Роль ситуаций в обучении иностранным языкам. Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 10 (часть 1) – С. 61-64
5. Черкашина Е.И., Дьячкова С.С. Моделирование ситуаций межкультурного общения на занятиях по испанскому языку (языковый вуз)//BUSINESS. EDUCATION. LAW. – 2020, august № 3 (52). – 423-429.
6. Эмпатии в межкультурной комуникации на примере русских и испанцев. [Электронный ресурс: https://mgimo.ru/upload/iblock/da3/shalyukhina-2.pdf]
7. Эффективное речевое общение (Базовые компетенции). Словарь-справочник. Электронное издание. Сибирский федеральный университет; Под редакцией А.П. Сковородникова. Красноярск, 2014.

Педагогика

УДК 377:371.38

доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности Гордиенко Татьяна Петровна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
аспирант Яворский Ярослав Константинович
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

АНАЛИЗ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ОСНОВЫ ГИДРАВЛИКИ, ТЕПЛОТЕХНИКИ И АЭРОДИНАМИКИ»

Аннотация. В статье проводится краткий анализ учебно-методической литературы по дисциплине «Основы гидравлики, теплотехники и аэродинамики». Рассмотрен практико-ориентированный подход в процессе обучения специалистов технического профиля. Продемонстрировано использование авторского учебно-методического пособия по дисциплине «Основы гидравлики, теплотехники и аэродинамики» для обучающихся колледжа по специальности 08.02.08 «Монтаж и эксплуатация оборудования и систем газоснабжения» для подготовки конкурентоспособного специалиста.

Ключевые слова: практико-ориентированное обучение, конкурентоспособный специалист, среднее профессиональное образование.

Annotation. The article provides a brief analysis of the educational and methodological literature on the discipline "Fundamentals of Hydraulics, heat engineering and aerodynamics". The practice-oriented approach in the process of training technical specialists is considered. Demonstrated the use of the author's educational and methodological manual on the discipline "Fundamentals of Hydraulics, heat engineering and aerodynamics" for college students in the specialty 08.02.08 "Installation and operation of equipment and gas supply systems" for the training of a competitive specialist is demonstrated.

Keywords: practice-oriented education, competitive specialist, secondary vocational education.

Введение. Одним из основных факторов экономического развития РФ является подготовка кадров, и в настоящее время его актуальность растет. К подготовке специалистов всех отраслей народного хозяйства предъявляются всё возрастающие требования.

Газовая отрасль относится к ключевым отраслям народного хозяйства Российской Федерации, которая активно развивается. Генеральной схемой развития газовой отрасли на период до 2030 года, которая была утверждена приказом МинЭнерго России № 213 от 6 июня 2011 года, предусмотрено увеличение уровня добычи природного газа, потребления газа внутри страны, а так же экспортирования в другие страны; планируется развитие газотранспортной инфраструктуры РФ с целью улучшения обеспеченности природным газом жителей страны. Эти планы выполняются, а так же корректируются в основном в сторону увеличения показателей исходя из современной ситуации.

В обеспечении деятельности газовых предприятий важнейшую роль играют высококвалифицированные специалисты.

Цель настоящей статьи – дать краткий анализ современного состояния учебно-методической литературы для подготовки технических специалистов направления подготовки 08.02.08 «Монтаж и эксплуатация оборудования и систем газоснабжения» по дисциплине «Основы гидравлики, теплотехники и аэродинамики», а так же рассмотреть возможность применения практико-ориентированной учебно-методической литературы по данной дисциплине.

Изложение основного материала статьи. Многие из работников газовой отрасли технического профиля получили подготовку в системе среднего профессионального образования, в первую очередь – в колледжах.

Одним из направлений подготовки технических специалистов, в дальнейшем активно работающих на газовых предприятиях, является специальность 08.02.08 «Монтаж и эксплуатация оборудования и систем газоснабжения». Выпускники данной специальности через 3 года 10 месяцев выпускаются из колледжа с квалификацией «техник»; реже при более долгом курсе обучения, в части образовательных учреждений выпускают с квалификацией «старший техник». Выпускники техники специальности 08.02.08 «Монтаж и эксплуатация оборудования и систем газоснабжения» востребованы на рынке труда. Они трудоустраиваются в организации газовой отрасли, выполняющие строительство, монтаж, пуско-наладку и техническое обслуживание газовых сетей систем газоснабжения, работают на предприятиях газсервиса, в городских и районных газовых хозяйствах, в подразделениях РАО «Газпром», на предприятиях промышленности, в котельных и на тепловых станциях. Многие выпускники Крымских колледжей по специальности 08.02.08 «Монтаж и эксплуатация оборудования и систем газоснабжения» становятся техническими работниками ГУП «Крымгазсети».

К сожалению, уровень компетентности молодых сотрудников газовых предприятий не всегда полностью удовлетворяет работодателей. Зачастую у выпускников при трудоустройстве по специальности не хватает знаний, умений и навыков практической направленности для выполнения трудовых функций, и как следствие – опытные коллеги должны уделять много времени обучению молодых специалистов актуальным знаниям и навыкам работы до наступления того момента, когда новый сотрудник сможет самостоятельно выполнять трудовые обязанности [7]. Такая ситуация ставит задачу необходимости усиления практической направленности образования.

Анализ практико-ориентированного подхода в обучении показал, улучшение результатов при использовании данного подхода.

Так, Смирнов А.Ю. [12] делает вывод, что в рамках практико-ориентированного обучения развивается мотивация учения, в силу возможности выбора способов решения студенты ощущают свою компетентность. Хорошо сформированное содержание обучения и учебный процесс являются условиями повышения качества образования. Формируются необходимые для будущей профессиональной деятельности знания и умения, а так же приобретается профессиональный опыт. Выпускники становятся способны решать актуальные современные задачи. Янкина Т.А. [14] пишет, что применение практико-ориентированного обучения помогает добиваться целей, создает творческую, соревновательную атмосферу на занятиях, способствует повышению работоспособности, самоконтроля. Айрапетян В.С. и др. отмечают, что основой компетентности выпускников являются практические навыки, сформированные в процессе реализации практико-ориентированного подхода с учетом современных требований [1].

В то же время приходится констатировать тот факт, что практико-ориентированный подход, вопросы применения знаний для решения профессиональных задач, связь теории с рабочими процессами зачастую недостаточно отражены в учебно-методической литературе, в учебниках не уделено должного внимания специальным задачам и заданиям, учебники в большой степени универсальны.

Обучающиеся специальности 08.02.08 «Монтаж и эксплуатация оборудования и систем газоснабжения» на 2 курсе колледжа изучают дисциплину «Основы гидравлики, теплотехники и аэродинамики». Из доступной литературы по данной дисциплине можно встретить учебники: Альтшуль А.Д., Киселев П.Г. «Гидравлика и аэродинамика» [2]; Брюханов О.Н. и др. «Основы гидравлики и теплотехники» [4]; Брюханов О.Н. и др. «Основы гидравлики, теплотехники и аэродинамики» [5]; Поляков В.В., Скворцов Л.С. «Насосы и вентиляторы: Учеб. для вузов»; Прибытков И.А. «Теоретические основы теплотехники: Учебник для студ. Учреждений сред.проф. образования» [10]; Ртищева А.С. «Теоретические основ гидравлики и теплотехники: Учебное пособие» [11]; сборники задач: Д.А. Бутаев и др. «Сборник задач по гидравлике для технических вузов: учеб. пособие» [6]; Сологаев В.И. «Задачи по гидравлике (механике жидкости и газа): Учебное пособие» [13]; справочники: Большаков В.А. «Справочник по гидравлике» [3].

Была проанализирована возможность использования для дисциплины «Основы гидравлики, теплотехники и аэродинамики» при обучении по специальности 08.02.08 «Монтаж и эксплуатация оборудования и систем газоснабжения» вышеуказанных, достаточно распространенных источников. Следующая литература: Альтшуль А.Д., Киселев П.Г. «Гидравлика и аэродинамика» [2], Большаков В.А. «Справочник по гидравлике» [3], Д.А. Бутаев и др. «Сборник задач по гидравлике для технических вузов: учеб. пособие» [6], Прибытков И.А. «Теоретические основы теплотехники: Учебник для студ. Учреждений сред.проф. образования» [10]; Ртищева А.С. «Теоретические основ гидравлики и теплотехники: Учебное пособие» [11] в первую очередь ориентирована на обучающихся высших учебных заведений, причем «Сборник задач по гидравлике для технических вузов: учеб. пособие», авторы Д.А. Бутаев и др. [6], «Теоретические основы теплотехники: Учебник для студ. Учреждений сред. проф. образования», автор Прибытков И.А. [10] и «Теоретические основы гидравлики и теплотехники: Учебное пособие», автор Ртищева А.С. [11] не всегда подойдут даже как дополнительная литература. В данных учебных изданиях, используемый математический аппарат не позволяет большинству обучающихся колледжа воспринимать информацию, в учебниках «Теоретические основы теплотехники: Учебник для студ. Учреждений сред.проф. образования», автор [10] и «Теоретические основы гидравлики и теплотехники: Учебное пособие», автор Ртищева А.С. [11] нет примеров решения задач, в «Сборник задач по гидравлике для технических вузов: учеб. пособие», авторы Д.А. Бутаев и др. [6] нет практико-ориентированных задач для специальности 08.02.08 «Монтаж и эксплуатация оборудования и систем газоснабжения». «Справочник по гидравлике», автор Большаков В.А. [3] является справочником, в котором не затрагивается аэродинамика. Учебник «Гидравлика и аэродинамика», авторы Альтшуль А.Д., Киселев П.Г. [2] может быть использован как дополнительный, рассмотрены несколько задач по аэродинамике, которые подойдут для обучающихся по направлению подготовки 08.02.08 «Монтаж и эксплуатация оборудования и систем газоснабжения», при использовании данного источника следует обратить внимание на устаревшую в применении систему единиц.

В учебнике «Насосы и вентиляторы», авторы Поляков В.В., Скворцов Л.С. [9] подробно описываются отдельные вопросы дисциплины «Основы гидравлики, теплотехники и аэродинамики», и может быть использован только как дополнительная литература, т.к. не рассматриваются задачи и расчеты.

«Задачи по гидравлике (механике жидкости и газа): Учебное пособие», автор Сологаев В.И. [13] – учебное пособие, которое может быть полезно при изучении основ гидравлики и аэродинамики (механики жидкости и газа), содержит наиболее характерные для строительной практики задачи. В виде краткого предисловия к каждой теме приводятся основные формулы и закономерности. Имеются справочные данные, алфавитно-предметный указатель и пример решения некоторых задач. Есть практико-ориентированные пособия для общестроительных направлений подготовки. Раздел аэродинамики рассмотрен без учета специфики газовика. В основном приведены общие, стандартные задачи.

Учебные издания Брюханова О.Н. и др. «Основы гидравлики и теплотехники»[4] и Брюханова О.Н. и др. «Основы гидравлики, теплотехники и аэродинамики»[5], и их более поздние переиздания часто рекомендованы в качестве основных учебников для среднего профессионального образования (СПО). Достаточно рассмотрена теория, даны примеры решения задач по темам. Учебник «Основы гидравлики, теплотехники и аэродинамики», авторы Брюханов О.Н. и др. [5], рекомендован в качестве основного учебника при изучении дисциплины для специальности 08.02.08 «Монтаж и эксплуатация оборудования и систем газоснабжения».

Анализ рассмотренных учебников и пособий, а так же других, которые находятся в библиотеках колледжей и техникумов, в интернете, предлагаемые новые издания типографий стран постсоветского пространства:

- показал, что чаще всего излагаются наиболее общие вопросы по основам гидравлики, теплотехники и аэродинамики;
- выявил, что не реализуется практико-ориентированный подход к обучению в отношении какой-либо специальности, в том числе – для специальности 08.02.08 «Монтаж и эксплуатация оборудования и систем газоснабжения», практическая направленность и специфика знаний не достаточно отражена.

Учитывая вышеизложенное, авторами статьи был разработан практико-ориентированный курс практических работ по дисциплине «Основы гидравлики, теплотехники и аэродинамики» для специальности 08.02.08 «Монтаж и эксплуатация оборудования и систем газоснабжения», который был издан в виде учебно-методического пособия – Гордиенко Т.П., Яворский Я.К. Физика: Основы гидравлики, теплотехники и аэродинамики: учебно-методическое пособие [8].

Учебно-методическое пособие Гордиенко Т.П., Яворский Я.К. Физика: Основы гидравлики, теплотехники и аэродинамики: учебно-методическое пособие состоит из трех основных разделов: основы гидравлики, основы теплотехники, основы аэродинамики. В каждом разделе представлены краткие теоретические сведения по темам и набор авторских практико-ориентированных практических работ, моделирующих аспекты профессиональной деятельности будущего выпускника – техника по специальности 08.02.08 «Монтаж и эксплуатация оборудования и систем газоснабжения». К каждой практической работе предложены контрольные вопросы и задания, которые фокусируют внимание на ключевых моментах темы.

Учебно-методическое пособие [8] имеет междисциплинарную связь с другими дисциплинами, изучаемыми в колледже, а так же ориентировано на практическое применение полученных знаний, умений и навыков в дальнейшей трудовой деятельности выпускников по специальности.

Практические работы раздела «Основы аэродинамики» содержат реальные части инженерных расчетов, которые с помощью соответствующих методик применяют на предприятиях эксплуатирующих газовые сети при проектировании газовых сетей и оборудования. При разработке практических задач раздела проводились консультации со специалистами предприятия, обслуживающего газовые сети Бахчисарайского района Республики Крым.

Во время решения задач раздела «Основы аэродинамики» обучающиеся:

- рассчитывают расходы природного газа определенных месторождений по нормам потребления населением разных категорий;
- рассчитывают местные сопротивления и подбирают оборудование для газораспределительного пункта с заданными параметрами;
- выполняют элементы расчета внутридомового газопровода и тупиковой сети низкого давления;
- рассчитывают вентиляционные каналы и решетки приточной вентиляции для установки газового котла с указанной мощностью.

Учебно-методическое пособие ориентировано для самостоятельного изучения дисциплины и подготовки к экзамену для обучающихся очной и заочной формы обучения. Оно может быть использовано для освоения отдельных теоретических разделов курса студентами других направлений подготовки в качестве дополнительной литературы.

Практико-ориентированное учебно-методическое пособие по дисциплине «Основы гидравлики, теплотехники и аэродинамики» используется при обучении студентов специальности 08.02.08 «Монтаж и эксплуатация оборудования и систем газоснабжения» в течение трех лет. Это дало положительный результат – повышение качественных показателей результатов сдачи экзамена по дисциплине, и положительные отзывы преподавателей старших курсов о подготовленности обучающихся к освоению новых специальных знаний, умений, навыков.

Выводы. Результат применения практико-ориентированного обучения с соответствующим учебно-методическим сопровождением, путем внедрения авторского курса практических работ по дисциплине «Основы гидравлики, теплотехники и аэродинамики» показывает, что использование практико-ориентированного подхода к обучению и соответствующей учебной литературы позволяет повысить качество обучения, и является эффективным средством формирования конкурентоспособных специалистов технического профиля.

Литература:

1. Айрапетян В.С., Грицкевич О.В., Павленко В.А., Попп Е.А., Самойлюк Т.А. Практико-ориентированный подход при подготовке бакалавров по направлению 27.03.05 Инноватика. В сборнике: Актуальные вопросы образования. 2019. Т. 1. – С. 147-152.
2. Альтшуль А.Д., Киселев П. Г. Гидравлика и аэродинамика (Основы механики жидкости). Учебное пособие для вузов. Изд. 2-е, перераб. и доп. – М., Стройиздат. 1975. – 323 с.
3. Большаков В.А. Справочник по гидравлике. Под редакцией Большакова В.А. Киев, издательское объединение «Вища школа». 1977. – 280 с.

4. Брюханов О.Н. Основы гидравлики и теплотехники: Учебник для сред. Проф. Образования / О.Н. Брюханов, А.Т. Мелик-Аракелян, В.И. Коробко. – М.: Издательский центр «Академия». 2004. – 240 с.
5. Брюханов О.Н., Коробко В.И., Мелик-Аракелян А.Т. Основы гидравлики, теплотехники и аэродинамики: Учебник. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 254 с. – (Среднее профессиональное образование).
6. Бутаев Д.А. Сборник задач по гидравлике для технических вузов:учеб.пособие / Д.А. Бутаев, З.А., Калмыкова, Л.Г. Подвидз и др.; под ред. И.И. Куколевского, Л.Г. Подвидза. – 6-е изд. – М.: Изд-во МГТУ им.Н.Э. Баумана. 2009. – 486 с.
7. Гордиенко Т.П., Яворский Я.К. Реализация практико-ориентированного подхода в процессе обучения техников в колледже // Проблемы современного педагогического образования: Сборник научных трудов – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 64. – Ч. 2. – С. 68-71.
8. Гордиенко Т.П., Яворский Я.К. Физика: Основы гидравлики, теплотехники и аэродинамики: учебно-методическое пособие / Т.П. Гордиенко, Я.К. Яворский. – Симферополь: ИП Хотеева Л.В. 2020. – 120 с.
9. Поляков В.В., Скворцов Л.С. Насосы и вентиляторы: Учеб.для вузов. – М.: Стройиздат. 1990. – 336 с.
10. Прибытков И.А. Теоретические основы теплотехники: Учебник для студ. Учреждений сред.проф. образования / И.А. Прибытков, И.А. Левицкий; Под. Ред. И.А. Прибыткова. – М.: Издательский центр «Академия». 2004. – 464 с.
11. Ртищева А.С. Теоретические основ гидравлики и теплотехники: Учебное пособие. – Ульяновск, УлГТУ, 2007. – 171 с.
12. Смирнов А.Ю. Формирование профессиональных и социальных компетенций студентов посредством использования практико-ориентированных подходов к процессу обучения профессиональных модулей. В сборнике: Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции. Редколлегия: О.Н. Широков [и др.]. 2019. – С. 62-64.
13. Сологаев В.И. Задачи по гидравлике (механике жидкости и газа): Учебное пособие / СибАДИ. – Омск, 2010. – 24 с. – Электронное стереотипное издание.
14. Янкина Т.А. Практико-ориентированный подход в обучении географии. В сборнике: Географические науки и образование материалы XII Всероссийской научно-практической конференции. 2019. – С. 17-20.

Педагогика

УДК 378

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

СИСТЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ И ОБЪЕКТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Аннотация. Система оценки качества деятельности преподавателя вуза является ядром теории оценки, выдвинутой концептуальной основой системы оценки качества профессорско-преподавательского состава вуза, позволяющей обогатить теорию оценки научно-педагогических кадров высшей школы. Определена цель системы оценки качества деятельности преподавателей вуза, описаны ее характеристики и структура.

Ключевые слова: качество образования, педагоги, критерии оценки, профессиональная подготовка, методическая подготовка, коммуникативные навыки, научно-исследовательская деятельность, эффективные контракты.

Annotation. The system of evaluation of the quality of the university teacher is the core of the theory of evaluation, put forward by the conceptual basis of the system of evaluation of the quality of the university teaching staff, which allows to enrich the theory of evaluation of scientific and pedagogical personnel of higher education. The purpose of the system for assessing the quality of university teachers ' activities is defined, its characteristics and structure are described.

Keywords: quality of education, teachers, evaluation criteria, professional training, methodological training, communication skills, research activities, effective contracts.

Введение. Вопрос оценки качества образования не является новым вызовом для общества. Однако в контексте социальной реформы это становится чрезвычайно важным, когда меняются требования к методам и содержанию образования. Вопросы качества, связанные с деятельностью вуза, можно рассматривать двояко: преподавание (могут ли образовательные организации обеспечить образовательный процесс людей современными методами и методиками обучения), и материально-техническое и экономическое обеспечение, соответствующее этим задачам. В последнем случае качество подготовки студентов уже является конкурентным преимуществом для конкретной образовательной организации. Это определяется спросом рынка на выпускников, готовностью решать профессиональные задачи. Не случайно многие работодатели проводят вступительные испытания на вчерашних студентов, так как они готовятся к конкретной профессиональной деятельности. Принимая во внимание качество деятельности педагога, наша цель состоит не в том, чтобы предоставить готовые методы оценки, а в том, чтобы попытаться по-другому взглянуть на существующие проблемы и необходимость дальнейшей разработки стандартов деятельности педагога, учитывая, что оценка интегрированной деятельности педагога является важным вопросом в системе качества образования.

Преподаватель является и остается главным действующим лицом в процессе подготовки студента. Существует множество публикаций на эту тему. Маркова А.К. и другие предлагают рассматривать деятельность через различные компоненты [3]. Поэтому вариативность метода оценки деятельности педагога – это алгоритмы, структуры, методы функционирования системы и оценки деятельности с точки зрения количественных критериев. Наиболее развитая система – это функциональный подход, который включает в

себя следующие условия: мотивация педагогов, профессиональные навыки, личностные качества. Все это можно рассматривать через призму различных показателей: компетентности, участия в научных исследованиях, профессионального роста, личностных качеств. Системный процессный подход предполагает создание механизмов в интересах педагогов и менеджеров по повышению эффективности образовательного процесса. Это делается через материальное стимулирование, активизацию потенциала личностного роста, создание системы менеджмента качества на всех этапах: планирования, обучения и воспитания. Критерии и значения показателей должны быть разработаны и в университетах могут происходить различные изменения.

Изложение основного материала статьи. В последние годы образовательное сообщество уделяет все больше внимание проблеме повышения качества образования. Когда они говорят о качестве, они обычно различают качество результатов, качество процесса и качество управления. Предполагается, что высокое качество образовательного процесса естественным образом обеспечивает высокое качество образовательных результатов, а первое, в свою очередь, обеспечивается качеством управления этими процессами. При этом исчезает очень важный аспект: обычно говорят о том, как создавалось качество, но редко – о том, кто его создал [2]. То есть, с одной стороны, всегда есть потребитель со своими ожиданиями, потребностями, ценностями, с другой – производитель с опытом, уровнем квалификации, мотивацией, отношениями и собственной системой ценностей. Если посмотреть на проблему с этой точки зрения, то становится ясно, что важнейшим условием достижения качества образования, отвечающего требованиям современности, является то, как мыслят субъекты образовательной деятельности и что они делают для достижения этого качества. Можно сформулировать следующий принцип: «Качество образования напрямую зависит от качества человека, который его создал» [5]. Соблюдение этого принципа приводит к повышению ответственности каждого сотрудника вуза за процесс и результаты своей работы, стремлению внести свой вклад в непрерывное совершенствование деятельности, а также необходимости создания механизмов оценки вклада каждого участника образовательной деятельности в достижение качественного образования.

Определение понятия качества: качество – это совокупность признаков, характеристик продукции, товаров, услуг, работ, труда, определяющих их способность удовлетворять потребности и потребности людей, удовлетворять их цели и требования (Экономический словарь). Качество, как понятие, имеет два аспекта: первый – это соответствие стандарту; второй – соответствие требованиям заказчика. Важно понимать, что качество – это возможность объективных измерений и сопоставимость результатов оценки качества (с критериями и другими объектами оценки) (объективистские методы).

Этот подход условен, когда речь идет о качестве продукции. В нашем случае это совокупность результатов обучения дисциплине, так называемые 2 потребительских признака, каждый из которых либо пригоден для физических измерений, либо установлен путем сравнения. При определении качества важно установить степень достижения цели. Поскольку качество должно оцениваться по множеству различных целей, стоящих перед участниками образовательного процесса, невозможно иметь абсолютные критерии (релятивистские методы). Существует и третий подход к понятию «качество», который не отражен в определении «классика» – подход с точки зрения концепции развития. Концепция развития основана на концепции совершенствования, на направленности улучшения качества. Система оценки качества обучения сочетает в себе существующий подход к понятию качества и выделяет важнейшие признаки, определяющие понятие «качество обучения»:

– взаимосвязь с качеством функционирования всей системы образования;

– многофакторность определения;

– зависимость от различного качества обучения заключается в непрерывном повышении уровня учебной деятельности педагогов, которое характеризуется развитием высоких результатов обучащихся, способных удовлетворить потребности всех участников образовательного процесса [1].

Система оценки качества деятельности педагогов – это социальная система, которая включает в себя людей и их потребности, мотивацию, направление, интересы, действия, отношения. Эта система осуществляется в соответствии с законами общественного развития, назначение и функция которого определяются обществом. Растет интерес к такому явлению как оценка качества педагогической деятельности, главным образом в связи с необходимостью для общества создания таких условий оценки и развития личности и деятельности преподавателей вуза на ее основе, которые обеспечат возможность педагогам оценивать качество своей деятельности.

Система оценки качества деятельности педагогов – это не только система управления, но и система обучения. Его функционирование связано с выполнением некоторых педагогических задач:

- формирование целостной педагогической системы: научных знаний о природе научно-педагогической деятельности и ее результатах;
- преподаватели овладевают приемами и методами самооценки и оценки качества научно-педагогической деятельности;
- развивать рефлексивные навыки педагогов;
- развивать потребность в самооценке педагогической деятельности преподавателями как средстве совершенствования педагогической деятельности и повышения качества подготовки вузовских специалистов;
- стремление и способность педагогов развивать самопознание, овладение приемами и методами самосовершенствования [4].

Система оценки качества деятельности педагога – это ценностно-ориентированная система. Любая система оценки фокусируется на определенных ценностях. В современной педагогической науке и практике, как и в современном менеджменте, идея построения системы оценки результатов деятельности, на основе античеловеческих ценностей и авторитарного управления, считается неуместной, а создание оценки в человеческом стиле – это не инструмент тотального контроля, а метод определения точек роста, средство помощи и поддержки повышения качества деятельности.

Система оценки качества деятельности – это целостная система. Это сложная, динамичная, развивающаяся система, состоящая из взаимосвязанных элементов, взаимодействие которых позволяет системе функционировать как единое целое и обладает интегральными характеристиками системы. Она включает в себя множество подсистем (факультеты, кафедры и т.д.). И в то же время сама включается как составная часть или подсистема в систему высшего порядка (система управления вузом, система высшего профессионального образования и т.д.) [6].

Система оценки качества деятельности педагогов – это открытая система. Она имеет множество связей и отношений с окружающей социальной средой, что обеспечивает функционирование и развитие системы. Например, изменение социальных требований к характеру взаимоотношений в системе «учитель-ученик» неизбежно приведет к изменению критериев оценки качества педагогических кадров. Мы сейчас говорим о необходимости для педагога создать развивающую образовательную среду, в которой участники образовательного процесса являются партнерами.

Система оценки качества деятельности педагогов – это целенаправленная система. Цель в системе оценки качества деятельности педагогических кадров играет роль системообразующего и системоинтегрирующего факторов, является основным ориентиром в жизни системы, а компоненты системы образования объединяются в единое целое. Система оценки качества деятельности педагога гуманистична только тогда, когда ее целью является развитие личности обучающегося через развитие собственной личности и деятельности педагога, создание условий для его самосовершенствования.

Система оценки качества деятельности педагога – это система саморазвития и самоуправления. Основной источник и резерв для развития и успешного функционирования системы оценки качества деятельности педагога находится внутри, а не снаружи. Под саморазвитием системы оценки понимается ее способность собственными усилиями преодолевать внутренние противоречия, ставить цели, проектировать новые состояния и этапы своих достижений, корректировать критерии и показатели оценки, процедуры оценки, объективно анализировать результаты оценки и др.

Таким образом, по общему характеру и характеристикам система оценки качества деятельности педагога может быть охарактеризована как реальная (по происхождению), социальная (по содержанию), комплексная (по степени сложности), открытая (по характеру взаимодействия с внешней средой), динамическая (по характеру изменчивости); вероятностная (по способу детерминации); целенаправленная (по наличию целей); автономная (по управляемости); развивающая.

В то же время, принимая во внимание оценку качества деятельности преподавателя как целостной системы, нельзя не задать вопросы о ее взаимодействии с другими подсистемами вуза, а также с системами более высокого порядка. Без ответа на этот вопрос можно создать систему, которая работает сама на себя, а не содержится в рамках более общих целей и задач.

Оценка качества деятельности преподавателя является неотъемлемой частью системы управления вузом, а именно системы менеджмента качества. Это логический результат реализации основных функций управления образовательным процессом, а именно: организации, руководства, мотивации и контроля. В то же время оценка является обязательной частью одного из элементов цикла управления качеством образовательного процесса, то есть контроля. Исследователи связывают оценку трудовых ресурсов с решением кадровых задач: оценка потенциала продвижения по службе и снижение риска выдвижения некомпетентных сотрудников; поддержание у сотрудников чувства справедливости и повышение мотивации к деятельности; организация обратной связи сотрудников по качеству работы; разработка кадровых планов повышения квалификации, переподготовки и повышения квалификации сотрудников.

Однако было бы неправильно ограничивать оценку деятельности педагога только управленческими задачами. В педагогической литературе рассматриваются образовательные, рефлексивные и развивающие функции, оцениваемые в системе профессионально-личностного развития педагога. Поэтому лучше всего проводить различие между управленческими целями оценки педагогов и целями обучения.

Управленческими задачами оценки педагогических кадров являются правильный подбор и расстановка кадров; оплата и стимулирование их деятельности; повышение квалификации и переподготовка кадров.

Педагогические цели оценки: определение норм научно-педагогической деятельности и принципов их оценки; создание условий для обеспечения справедливости при оценке.

Говоря о внедрении оценки качества педагогических кадров в существующие системы управления и преподавания вуза, следует подчеркнуть, что она не разрушает накопленный десятилетиями опыт, а расширяет его, дополняет и, возможно, частично модифицирует. Часто речь идет не о создании чего-то нового, а просто о том, чтобы определить изменяющиеся условия использования накопленного опыта или установить методы его более эффективного использования.

В силу многогранности факторов работы, рассмотрение деятельности педагогов является сложным процессом. При этом необходимо учитывать профессиональный состав, методическую подготовку, коммуникативные навыки, научно-исследовательскую деятельность. Однако критерии деятельности должны учитывать и личность педагога.

Во многих университетах принята рейтинговая система оценки преподавателей. Цель состоит в том, чтобы поддерживать интерес к эффективному выполнению работы. Однако критерии соответствия этим требованиям обычно основываются на количестве научных работ в публикациях, включенных в Scopus и Web of Science, другие публикации, например на научных конференциях, иногда сообщают о результатах новых исследований, а в журналах, не цитируемых в вышеперечисленных публикациях, не учитываются. Конечно, важно публиковать статьи в ведущих мировых научных журналах. Они повышают рейтинг вуза,но не должны быть единственным критерием. Не следует забывать и о том, что для проведения серьезной научно-исследовательской работы нужна материальная база и наличие научной школы. Если бы не были созданы условия, подготовка таких публикаций была бы проблематичной.

Особое внимание следует уделить возможности проведения дискуссий, умению студентов развивать определенные навыки, например, самостоятельной подготовки, умению пользоваться научной литературой, ведению научной работы. Эффективность учебного процесса связана со знанием методов обучения, умением донести знания до учащихся, формированием умений и навыков и реализацией важнейших показателей деятельности образовательной организации. Важным аспектом является личность педагога. К критериям относятся: тактичность, умение слышать и понимать обучающегося, интерес к учебному процессу, объективность оценки знаний, поведение, внешний вид. Конечно, количество критериев может варьироваться и университет самостоятельно решает, какие вопросы следует включить в анкету. Контроль качества преподавания необходим для того, чтобы выявить дальнейшие точки роста педагогов и проблемы, пытаясь решить их сообща.

Выводы. Некоторые вузы, в соответствии с постановлением правительства, переходят на «действующие» контракты. Однако и здесь необходимо использовать четкие и измеримые критерии деятельности педагогов. Часто такие контракты носят формальный характер, заставляя педагогов следовать

по пути, который имитирует деятельность, а не фактические результаты. Поэтому в современной практике оценки деятельности педагога существуют достаточно разнообразные методы, которые учитывают степень соответствия установленным стандартам и разрабатываются каждой образовательной организацией самостоятельно.

Литература:

1. Бордовская Н.В. Методика оценки качества деятельности преподавателей вуза: Методические рекомендации / Н.В. Бордовская, Е.В. Титова. СПб.; Архангельск, 2018.
2. Гуров, В.Н., Резванова, И.Ю. Оценка деятельности преподавателей в контексте качества работы вуза. // Вестник Ставропольского государственно университета. 2017, № 66. – С. 29-31.
3. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. 1995. № 6. – С. 55-63.
4. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. – М., 1987. – С. 40.
5. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы. – М.: 1998. – 182 с.
6. Трапицын С. Ю. Теоретические основы управления качеством образовательного процесса в военном вузе: Дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2000.

Педагогика

УДК 371

кандидат филологических наук, доцент Грозян Нина Федоровна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
старший преподаватель Прудникова Татьяна Ивановна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ Я.А. КОМЕНСКОГО: ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье раскрывается суть дидактических принципов Я.А. Коменского и их реализация в современной начальной школе. Принципы обучения определяют содержание, организационные формы и методы учебной работы школы. Я.А. Коменский впервые в истории дидактики не только указал на необходимость руководствоваться принципами в обучении, но и раскрыл их сущность. Доказывается мысль о том, что обоснованные Я.А. Коменским дидактические принципы в современной начальной школе остаются неотъемлемыми в организации и осуществлении учебно-воспитательного процесса. Принципы обучения, раскрывающиеся через правила, используются с учетом конкретных дидактических условий, в частности возраста ученика, специфики учебного материала, цели изучения материала.

Ключевые слова: принципы обучения, воспитывающий характер обучения, связь обучения с жизнью, учет возрастных и индивидуальных особенностей, принцип наглядности, принцип сознательности и активности, принцип систематичности и последовательности, принцип прочности знаний, умений и навыков, принцип доступности обучения.

Annotation. This article reveals the of didactic principles of J.A. Comenius and their realization in modern primary school. The principles of education define the content, organizational formsand methods of educational workoftheschool. J.A. Comenius was the first in the history of didactics who not only pointed to the need to be guidedbythe principles of education, but also revealed their essence. The article has proved the idea that reasonable J.A. Comenius didactic principles in modern primary school are integral to the organization and implementation of the educational process. The principles of education, that are revealed through the rules, are used considering the specificdidactic conditions,including the age of the student,the specificity of the educational material, the purpose of studying the material.

Keywords: principles of education, bringing up character of education, the link between education and life, taking into account age and individual characteristics, principle of the illustrativeness, the principle of consciousness and activity, the principle of systematicand consistency, the principle of the strength of knowledge and skills, the principle of availability of education.

Введение. Общественно-политические и экономические процессы, происходящие в обществе, требуют нового педагогического видения проблем образования. Современная школа призвана развивать демократическую культуру, формировать необходимые для проживания в обществе компетентности – владение не только определенным багажом знаний, но и умение критически их осмыслить, продуктивно использовать и самостоятельно пополнять, обогащать. Немаловажная роль в решении поставленных задач отводится начальной школе [3]. Она является первым этапом развития интеллектуальных возможностей, формирования творческих способностей учащихся в обучении, что невозможно без реализации на уроках принципов обучения. Поэтому назрела необходимость конструктивно-критического и творческого осмысления положительного учебно-воспитательного опыта прошлого. Это обогатит современную педагогику новыми фактами и теоретическими положениями и будет содействовать изучению педагогического наследия прошлого [1]. Педагогическое творчество Я.А. Коменского является большим вкладом в мировую педагогическую науку.

Фигура выдающегося чешского мыслителя Я.А. Коменского, его жизнь и деятельность были предметом специальных исследований многих поколений ученых. На сегодня осуществлено немало научных исследований, в которых рассматриваются различные аспекты педагогической деятельности и творчества Я.А. Коменского.

Целью статьи является раскрытие сущности принципов обучения, которые составили основу дидактического учения Я.А. Коменского; выделение условий их реализации; утверждение о том, что дидактические принципы Я.А. Коменского остаются неотъемлемыми в организации и осуществлении учебно-воспитательного процесса в современной начальной школе.

Изложение основного материала статьи. Вклад Я.А. Коменского в развитие педагогики состоит в том, что он не только создал педагогику как самостоятельную науку, но и «теоретически обосновал классно-урочную систему обучения, создал первые школьные учебники с учетом возрастных особенностей детей и сформулированных им дидактических принципов» [2, с. 260; 6, с. 73]. Будучи религиозным человеком, Я.А. Коменский «сформулировал и обосновал три типа образования: 1) научное образование, которое предполагало овладение основами всех наук в систематизированном виде; 2) нравственное воспитание, главным результатом которого должно стать управление человека самим собой; 3) религиозное воспитание, благодаря которому человек мог бы «стать радостью своего Творца»» [2, с. 260]. В «Великой дидактике» впервые были разработаны многие положения педагогики [6, с. 73]. Я.А. Коменский сформулировал принципы образования (природосообразность, научность, доступность, наглядность, систематичность, последовательность, прочность), актуальные и в наши дни, а также дал им философское и педагогическое обоснование [4].

Важными сегодня остаются идеи Я.А. Коменского о принципах обучения. Они определяют содержание, организационные формы и методы учебной работы школы. Учитель должен строить обучение таким образом, чтобы оно было доступным, наглядным, научным, помнить о возрастных и индивидуальных особенностях учащихся.

Я.А. Коменский впервые в истории дидактики не только указал на необходимость руководствоваться принципами в обучении, но и раскрыл их сущность. Основу его дидактического учения составляют три важнейших принципа: воспитывающий характер обучения; связь обучения с жизнью; учет возрастных и индивидуальных особенностей. Эти принципы остаются важными в осуществлении процесса обучения в современной школе. Так, принцип связи обучения с жизнью предполагает, что обучение обусловлено потребностями демократического общества во всесторонне и гармонично развитой личности. Он также учитывает закономерную связь процесса обучения с процессами воспитания и развития в целостном педагогическом процессе. Только всесторонне и гармонично развитая личность, то есть образованная, морально воспитанная, психологически и физически совершенная, может наиболее успешно участвовать в общественной жизни и государственном строительстве. Реализация принципа связи обучения с жизнью имеет большое мировоззренческое значение, поскольку способствует усвоению знаний о связи науки с практикой. Суть данного принципа заключается в использовании на уроках жизненного опыта учащихся, раскрытии практической значимости знаний, применении их в практической деятельности. Этот принцип предусматривает тесную связь обучения с производительным трудом. Учеников надо знакомить с различными отраслями производства, социально-экономическими и правовыми отношениями в обществе. Для укрепления связи обучения с жизнью полезно использовать средства массовой информации, просмотры телепередач, прослушивания научно-образовательных радиопередач и т.д. Принцип связи обучения с жизнью опирается на гносеологические, социологические, общепедагогические и психологические закономерности. Я.А. Коменский в труде «Великая дидактика» отмечал, что нужно преподавать только то, что носит существенную пользу как в настоящем, так и в будущей жизни, а также более в будущем [4]. Педагог-реформатор утверждал, что если что-то нужно сообщить юношеству, то все это в настоящей жизни должно приносить существенную пользу [5, с. 247]. В реализации принципа связи обучения с жизнью стоит соблюдать следующие правила:

– акцентировать учеников начальных классов на то, что стать образованным и воспитанным – важнейшая жизненная необходимость человека;

– обязательная связь знаний с жизнью;

– нужно учитывать запас знаний и жизненный опыт учащихся.

Обосновывая принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей, Я.А. Коменский отмечал, что детям следует заниматься только тем, что соответствует их возрасту и способностям, а также тем, к чему они сами стремятся [4; 5]. По мнению чешского педагога, успешным процесс обучения будет тогда, когда ученикам давать материал, соответствующий их возрасту. «Над детьми совершают насилие, когда заставляют их к тому, к чему они еще не дошли ни по возрасту, ни по своему умственному развитию», – писал Я.А. Коменский [7, с. 244]. Это условие остается актуальным и сегодня. В своем дидактическом учении Я.А. Коменский обосновал такие общие принципы обучения: сознательности и активности в обучении; систематичности и последовательности; прочности знаний, умений и навыков; доступности обучения; наглядности. Принцип сознательности и активности предусматривает сознательное, глубокое и основательное усвоение знаний, формирование умений и навыков. По этому поводу Я.А. Коменский писал, что ученикам надо подавать материал и изложить так ясно, чтобы они знали, как свои пять пальцев [7, с. 245]. В современной начальной школе данный принцип предполагает широкое использование в обучении проблемных методов, задействование всех психических процессов учащихся, которые способствуют активизации их познания. Ученики должны выступать активными участниками учебного процесса, получать не только прочные знания, но и убеждения, навыки учебной деятельности. Перед учителями стоит задача – преобразовать ученика из пассивного объекта обучения и воспитания на его активного субъекта, активизировать учащихся в процессе обучения. Важными показателями сознания в учебном процессе являются стремления учеников: отвечать на вопросы, исправлять ошибки товарищей, быстрее и тщательнее выполнять проблемные задания. Для реализации принципа сознательности и активности учителю целесообразно: учить учеников задавать вопросы, а не только отвечать; отыскивать с учениками пути решения поставленных проблем; в процессе обучения предлагать ученикам проанализировать их деятельность. Принцип систематичности и последовательности знаний требует овладения учащимися систематизированными знаниями в определенной логической и методической последовательности: «Все занятия должны распределяться так, чтобы следующее всегда основывалось на предыдущем, а предварительное укреплялось следующим» [4, с. 134]. При реализации принципа систематичности и последовательности, знания, умения и навыки приобретаются и формируются в системе, в определенном порядке, когда каждый элемент логически связывается с другим, последующее опирается на предыдущее, готовит к усвоению нового. Систематичность и последовательность позволяют за короткий промежуток времени достичь в обучении высоких результатов. Данный принцип прежде всего реализуется в содержании программ и учебников. Совет Я.А. Коменского по неразрывной последовательности знаний должен стать ключевым на каждом уроке в начальной школе. Принцип прочности знаний, умений и навыков предполагает глубокое, сознательное усвоение знаний, выработки практических умений и навыков: «Все, что излагается,

правильно воспринято разумом, должно быть закреплено также и в памяти ... А основательно углубляется в ум только то, хорошо понятно и тщательно закреплено памятью» [4, с. 134]. Этот принцип, по словам Я. Савченко, имеет для современной начальной школы «исключительное значение, ведь она – фундамент образования человека. Без крепко сформированных умений и навыков по чтению и письму, достаточного развития устной и письменной речи, без навыков быстрых вычислений дальнейшее обучение если и возможно, то связано с большими трудностями и для самих учащихся, и для учителей» [8, с. 89]. Для реализации принципа прочности знаний учителю целесообразно сделать основной задачей работы с учащимися обеспечение их позитивного отношения к предмету; обучать учеников выделять в материале главное; изучать материал с помощью различных видов деятельности; возвращаться к изученному материалу тогда, когда это становится необходимым в контексте изучения нового; организовывать систематический контроль (самоконтроль, взаимоконтроль) и оценку (самооценку, взаимооценку) результатов обучения. Принцип доступности является основой учительской деятельности, он основан на дидактике Я.А. Коменского, где утверждается, чтобы педагог применял точный язык, движения, жесты, вызывал очарование у детей, преподавал ярко, эмоционально, чтобы ученики понимали учителя. Суть его заключается в том, чтобы ученики воспринимали и понимали пояснительный материал: «Ничего не следует заставлять заучивать, кроме того, что хорошо понятно. Ничего не следует предлагать выполнить, кроме того, в достаточной степени объяснено» [5, с. 244]. Я.А. Коменский выделил правила реализации принципа доступности: в учебе двигаться от общего к частному, от легкого к сложному. Некоторые ученые называют принцип доступности принципом «нарастающей сложности» [8, с. 84]. Данный принцип требует, чтобы обучение строилось на уровне реальных учебных возможностей учеников, чтобы они не чувствовали интеллектуальных, физических, моральных перегрузок, отрицательно сказывающихся на физическом и психическом здоровье. При чрезмерно осложненном содержании обучения снижается мотивационный настрой, быстро ослабевают волевые усилия, резко падает работоспособность, ученик быстро утомляется. Вместе с тем, принцип доступности не означает, что содержание обучения должно быть упрощенным, элементарным. При упрощенном смысле снижается интерес к учебе, не формируются необходимые волевые усилия, не происходит желаемого развития учебной работоспособности. Для реализации учителем принципа доступности обучения необходимо: подбирать достаточное количество фактов, примеров в изложении учебного материала; объем знаний и темп обучения выбирать с учетом реальных возрастных и индивидуальных особенностей учащихся; осуществлять дифференцированный подход; обеспечивать последовательное усложнение теоретических и практических задач; при изучении материала использовать последовательный переход от простого к сложному, от частного к общему, от неизвестного к известному. В современной начальной школе важную роль играет принцип наглядности. Он предусматривает, прежде всего, усвоение учащимися знаний путем непосредственных наблюдений над предметами и явлениями путем их чувственного восприятия. Я.А. Коменский первым предложил использование наглядности как общедидактического принципа. Педагог определял наглядность и ее значение, как желание привить ученикам истинное и твердое знание вещей, учить через личное наблюдение и чувственное доказательство; как обязанность школы принимать во внимание чувства учащихся так, чтобы они сами видели, слышали, пробовали все, что они могут и должны видеть, слышать и т.д.; как необходимость выставлять для восприятия органами чувств сами вещи или те, которые их заменяют [4; 5]. Вышеуказанные утверждения свидетельствуют о том, что Я.А. Коменский наглядность считал не только принципом обучения, но и средством, облегчающим процесс обучения. Для наглядности, по мнению Я.А. Коменского, необходимо использовать: 1) реальные предметы и непосредственное наблюдение над ними; 2) модели, копии предметов; 3) картинки с изображениями предмета или явления. Обосновывая принцип наглядности в работе «Великая дидактика», Я.А. Коменский писал: «... Пусть будет для учащихся золотым правилом: все, что только можно, давать для восприятия чувствами, а именно: видимое – для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, то подлежит вкусу – вкусом, доступное осязательные – через прикосновение » [4, с. 136]. В основе учения Я.А. Коменского о наглядности лежит его сенсуалистический характер мировоззрения. В современной начальной школе принцип наглядности остается одним из основных в процессе обучения учащихся. Он обеспечивает чувственную основу восприятия, предотвращает формальное усвоение неизвестных явлений и понятий, является средством передачи значительного объема информации. Принципу наглядности отвечает народная мудрость «лучше раз увидеть, чем сто раз услышать». Поскольку у детей младшего школьного возраста преобладают конкретно-образное мышление и наглядно-зрительная память, важно на уроках использовать наглядность. За счет продуманного применения средств наглядности можно усилить эмоциональное воздействие на учащихся, повысить уровень доступности изучаемого, активизировать умственную деятельность школьников. На уроках целесообразно использовать различные виды наглядности: натуральную (растения, животные, минералы, орудия труда и др.), символическую (карты, схемы, рисунки и др.), образную (учебные картины, репродукции художественных полотен, макеты, муляжи и др.). Однако, применяя на уроке средства наглядности, не стоит увлекаться чрезмерным количеством наглядных пособий, поскольку это рассеивает внимание учащихся и мешает понять главное. Стоит помнить, что наглядность не цель, а лишь средство ее достижения.

Выводы. Обоснованные Я.А. Коменским дидактические принципы в современной начальной школе остаются неотъемлемыми в организации и осуществлении учебно-воспитательного процесса. Принципы обучения используются с учетом конкретных дидактических условий, в частности возраста ученика, специфики учебного материала, цели изучения материала. Правил, вытекающих из принципов, достаточно много. Они зависят от конкретных методик преподавания, представления материала, а их использование – от компетентности, эрудиции учителя, уровней умственного и эмоционального развития учащихся, используемых средств обучения.

Литература:

1. Абдуллина О.О. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1989. – 139 с.

2. Борытко Н.М., Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / – 2-е изд., стер. – М. Издательский центр «Академия», 2009. – 496 с.

3. Вергелес Г.И. Система формирования учебной деятельности младших школьников: учеб. пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.:ИНФРА-М, 2017. – 174 с.

4. Коменський Ян. Велика дидактика / Ян Коменський // Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія: навчальний посібник / Уклад. і автори вступних статей Є.І. Коваленко, Н.І. Бєлкіна [Заг. ред. Є.І. Коваленко]. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 664 с.
5. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1982. – 656 с.
6. Кроль В.М. Педагогика: Учеб. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М. РИОР: ИНФРА-М, 2016. – 303 с.
7. Педагогіка: Хрестоматія / Уклад. А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – К.: Знання-Прес, 2003. – С. 237-253.
8. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.

Педагогика

УДК 372.878

кандидат искусствоведения, доцент Грузинцева Наталья Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный институт культуры» (г. Тюмень);
кандидат педагогических наук Жукова Анна Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный институт культуры» (г. Тюмень)

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ

Аннотация. В статье раскрыты проблемы формирования музыкально-исторических знаний у будущих педагогов-музыкантов. Определены те из них, которые носят общий для всех направлений подготовки в области музыкального искусства характер, а также специфические, относящиеся только к профессиональному становлению учителя музыки. Обозначены причины указанных проблем в контексте осмысления традиций и современного опыта преподавания музыкально-исторических дисциплин.

Ключевые слова: музыкально-исторические дисциплины, музыкально-исторические знания, история музыки, музыкальная литература, методика преподавания музыкальной литературы, музыкально-историческая подготовка будущих педагогов-музыкантов.

Annotation. The article reveals the problems of the formation of musical-historical knowledge among future teachers-musicians. Those of them have been identified that are intended for all types of training in the field of musical art. The reasons for the problems are revealed in the context of understanding the traditions and modern experience of teaching the disciplines of music and history.

Keywords: musical-historical disciplines, musical-historical knowledge, history of music, musical literature, methods of teaching musical literature, musical-historical training of future teachers-musicians.

Введение. Образовательная программа будущих педагогов-музыкантов на этапах среднего профессионального и высшего образования включает обязательную подготовку в области музыкознания, осуществляемую в рамках музыкально-теоретических и музыкально-исторических дисциплин. Значимую роль музыкально-исторических знаний в становлении личности исполнителя и преподавателя в сфере музыкального искусства отмечают ведущие музыковеды и педагоги прошлого (Б.В. Асафьев, Н.Я. Брюсова, Г.Г. Нейгауз, А.Н. Серов и др.) и современности (И.А. Гивенталь, Н.М. Провозина, Л.А. Рапацкая и др.). Отметим, что только в отечественной системе музыкального образования уделяется такое пристальное внимание музыкально-исторической подготовке музыканта и педагога. По замечанию А.Н. Серова «без знания истории музыки полный музыкальный художник нашего времени немыслим» [10].

Традиционно к музыкально-историческим дисциплинам в учреждениях СПО относятся музыкальная литература и слушание музыки, а в вузе – история музыки. Благодаря им формируются музыкально-исторические знания, причем большее внимание уделяется изучению самой музыки, накоплению музыкально-слухового опыта студентами.

Несмотря на сложившуюся систему музыкально-исторической подготовки и присущую ей самобытность, целенаправленность и методическую стройность, в практике отечественного музыкального образования наблюдаются и ряд проблем, связанных с формированием музыкально-исторических знаний у будущих педагогов-музыкантов. Одним из путей решения данных проблем является их комплексное осмысление, обобщение и изучение причин их актуализации.

Изложение основного материала статьи. Музыкально-исторические знания, согласно определению Н.М. Провозиной – это система музыкально-образных представлений и историко-теоретических понятий, раскрывающая закономерности развития музыкального искусства. Под музыкально-образными представлениями автор понимает – «обобщенный образ произведения, воспроизводимый в нашем сознании вне непосредственного звучания музыки» [7]. Историко-теоретические понятия исследователь определяет как «общие и существенные признаки исторической эволюции музыкального искусства» [7]. Историко-теоретические понятия формируются в процессе овладения информативными и понятийными знаниями, отражающими содержание музыкально-исторических дисциплин. Информативными знаниями являются – имена, даты, названия, факты, события. Они занимают значительную часть учебной информации, всегда требуют верного истолкования и понимания. Чаще всего они частично сохраняются в долговременной памяти студентов. К понятийным знаниям относятся – ключевые слова, термины, которые отражают существенные признаки явлений художественного творчества и общественно-музыкальной практики вне их индивидуального проявления. Они требуют осмысления и длительного хранения в памяти [7]. Также именно они определяют качество усвоения дисциплиной в целом.

Проблемы, которые возникают в процессе формирования музыкально-исторических знаний у будущих педагогов-музыкантов, можно разделить на *общие* для всех, кто приступает к изучению музыкально-исторических дисциплин вне зависимости от профиля подготовки и уровня образования и *специфические*, актуальные для педагогических ссузов и вузов. Остановимся подробнее на каждой из указанных групп.

Проблемы, связанные с формированием музыкально-исторических знаний у студентов исполнительских и музыкально-педагогического профилей подготовки.

1. Недостаточная мотивация студентов в изучении музыкально-исторических дисциплин. Создание образовательных учреждений искусств и культуры в городах, которые никогда не претендовали на роль культурных центров, не «освящены» именами коллективов, солистов и дирижеров мирового значения, присутствием в повседневной жизни мировой музыкальной классики, приводит к отсутствию выбора и дефициту живых музыкальных впечатлений у студентов и потенциальных абитуриентов. Контингент нецентральных вузов, который составляют «жители небольших городов и райцентров», отличают музыкально-вкусовые стереотипы, созданные СМИ – основным источником информации [2]. Результаты анкетирования, проведенные в 2008-2012 годах Н.Б. Волчегурской, свидетельствуют о том, что «более 70% студентов общаются с академической музыкой только в рамках учебных занятий» [2]. Очевидно, что в такой ситуации формирование у них осознанного отношения к изучению музыкально-исторических дисциплин и мотивации к освоению знаний в этой области затруднено и существенно осложняется тем, что сам музыкальный материал не всегда личностно актуален.

В результате – освоение непростой дисциплины, требующей серьезных временных затрат и умственных усилий, основанной на чуждой академической культуре, становится неактуальным и сложным, не имеющим для будущей жизни осознанного смысла. Приступая сегодня к курсам истории музыки или музыкальной литературы, преподавателю следует обосновать необходимость музыкально-исторического знания. В противном случае он рискует остаться не услышанным студентами, которые воспринимают «музыкально-археологические раскопки» без энтузиазма и не испытывают бескорыстного интереса к прошлому в виде слабосвязанных между собой занимательных фактов, историй, стереотипов и мифов.

2. Тесная связь успешного усвоения музыкально-исторических знаний с общей гуманитарной подготовкой обучаемого и его уже имеющимися знаниями в области музыкальной культуры и искусства в целом. Музыкально-исторические дисциплины охватывают огромный исторический материал (от древности до второй половины XX века). Их усвоение связано с необходимостью запоминания и систематизации большого объема информации (дат, событий, терминов, понятий), умением выделять закономерности, обобщать, соотносить явления музыкальной жизни с общекультурной ситуацией того или иного периода, богатым музыкально-слуховым опытом. Всё это требует от студента достаточного уровня знаний и по другим гуманитарным дисциплинам. Блок гуманитарных дисциплин формирует умение работать с текстом, учит понимать его и анализировать, формирует мировоззрение, комплекс философских и исторических знаний.

Эта проблема, так или иначе, осмыслялась ведущими педагогами в области музыкально-исторических дисциплин. Н.А. Римский-Корсаков, разрабатывая свою программу по музыкально-историческим дисциплинам, завершал её курсом по истории музыки. Этим он подчеркнул необходимость прочной общегуманитарной и музыкально-теоретической подготовки для усвоения музыкально-исторических знаний, а также роль последних – как завершающего этапа в осмыслении музыкальной науки. В докладе Н.Я. Брюсовой 1921 года была озвучена идея о том, что профессиональный музыкант должен обладать широким мировоззрением, основанным на общегуманитарных знаниях. Современные педагоги продолжают эту линию. В работе К.В. Зенкина отмечается, что «история музыки останется ущербной, если не будет представать как неотъемлемая, органическая часть истории культуры» [4, с. 19]. Для этого она должна изучаться в диалоге с общегуманитарными дисциплинами, включающими философию, историю, эстетику, историю и теорию художественной культуры, психологию, социологию.

Нужно отметить, что дисциплины «история музыки» и «музыкальная литература» не только отвечают за область предметной подготовки, но и являются основой для формирования разносторонних культурологических знаний и применения этих знаний в профессиональной деятельности будущего педагога-музыканта. С целью усовершенствования музыкально-исторической подготовки студентов в последние годы намечается тенденция сближения музыкально-исторического и культурологического знания, их интеграция. Л.А. Рапацкая отмечает, что именно в этом комплексе музыкально-историческая подготовка будет происходить успешно [8].

Пути интеграции культурологического и музыкально-исторического знания:

– «выявление общехудожественного контекста музыкально-исторического анализа, позволяющего анализировать музыкально-исторические явления с культурологических позиций;

– нахождение исторически сходных элементов художественной культуры на основе сравнительного анализа музыки с другими видами искусства» [5, с. 201].

По мнению М.Г. Кругловой, успешность музыкально-исторической подготовки студентов напрямую связана с общехудожественной. Основными компонентами общехудожественной подготовки являются «ассоциативно-образное мышление, способность обобщенного восприятия содержательных образов разных искусств, художественная эрудиция и компетентность» [5, с. 201]. Привлечение иных видов искусств способствует более продуктивному усвоению материала по истории музыки и музыкальной литературе.

3. *Информационная сторона музыкально-исторических дисциплин выходит на первый план в ущерб самой музыке и осмыслению процессов, происходящих в музыкальной культуре.* Данная проблема упоминается уже в «Заметках о методике преподавания истории музыки» О.К. Генке (1878 год) – одной из первых работ по методике преподавания музыкально-исторических дисциплин. Автор отмечает, что изучение истории музыки зачастую направлено на заучивание имён композиторов, дат их жизни, названий сочинений. Решение этой проблемы он видел в уравновешивании внешней и внутренней сторон учебного курса, а также в поиске методов преподавания. Для достижения заданной цели О.К. Генке предлагает следующую форму изучения дисциплины – «исторические концерты» [Цит. по: 3]. Это инициатива была реализована в системе консерваторского образования, где музыкантов воспитывали на исторически слуховом восприятии музыки. Одним из примеров этого является организация А.Г. Рубинштейном в 1885-86 годах исторических концертов и лекций по истории фортепианной литературы. Впрочем, преобладание экстенсивных подходов в музыкально-исторических дисциплинах представляет собой продолжение проблем исторической науки в целом. «Количество фактов, – пишет И.Ю. Стогов, – погребло ученых под собой… Вместо формулирования законов истории и подкрепления их фактами – историки изучают сегодня сами факты» [12]. Но прошлое, по мнению того же автора, способно заинтересовать лишь в качестве ступенек, ведущих в будущее: факты – процесс – прогноз дальнейшего развития.

4. Расширение установленного содержания музыкально-исторических дисциплин на определенном этапе образования элементами содержания из следующих звеньев образовательной системы, что приводит к

недостаточному освоению обозначенного программой материала и нарушает логику развития и усложнения музыкально-исторических знаний в системе ДШИ-ссуз-вуз.

Что отличает музыкально-исторические дисциплины в ссузе от аналогичных дисциплин в ДШИ и вузе? Различие в преподавании музыкально-исторических дисциплин на разных ступенях музыкального образования состоит прежде всего в целях изучения того или иного явления, а также в методах, средствах, приёмах и ограничиваются возрастными возможностями учащихся. Отличия курсов музыкальной литературы и истории музыки особенно заметны при возвращении к изучению одного и того же явления на разных ступенях образования, что вполне закономерно и встречается не только в области музыкально-исторических дисциплин, но и в курсах литературы и истории.

Е.А. Бокщанина говорит о том, что курс музыкальной литературы в ссузе связан с более углубленным изучением содержания школьного курса и развитием навыков самостоятельной работы с произведениями. Отличие музыкальной литературы в ссузе и истории музыки в вузе по мнению исследователя в том, что музыкальная литература не связана с изучением исторического процесса музыкальной культуры, что является целью истории музыки [1].

М.Ф. Гейлиг в своем труде «Очерки преподавания музыкальной литературы» отмечает, что в курсе музыкальной литературы акцент делается на изучение самого музыкального материала, который рассматривается целиком или фрагментарно, в его связи с музыкальными истоками (народной музыкой, музыкой предшественников и т.д.), особенностями тем, чертами стиля и формы. Обучение в ссузе закладывает основы, которые подготовят учащегося к дальнейшему обучению в вузе. Также она считает, что избежать дублирования курсов музыкальной литературы и истории музыки можно лишь, в том случае, если музыкальная литература в ссузе проходится в полном соответствии с программой, чего, по его мнению, зачастую не происходит [3].

Итак, музыкально-исторические дисциплины на всех трёх ступенях их изучения (ДШИ-ссуз-вуз) тесно взаимосвязаны и призваны взаимодействовать. Процесс преподавания музыкально-исторических дисциплин на разных ступенях отличается целями и методами. Расширение программного содержания за счет привнесения тем из последующих звеньев образования недопустимо, поскольку каждая ступень образования является подготовительной к следующей и содержание выстроено по принципу усложнения материала.

Проблемы, связанные с формированием музыкально-исторических знаний у будущих педагогов-музыкантов.

Второй круг проблем, которому уделяется большое внимание в работах таких авторов, как М.Г. Круглова, Н.М. Провозина, Л.А. Рапацкая, М.А Саленко, связан с изучением музыкально-исторических дисциплин непосредственно студентами музыкально-педагогического профиля подготовки.

Главная из этих проблем заключается в том, *что музыкально-исторические дисциплины будущим педагогам-музыкантам преподают по программам, разработанным для музыкантов-исполнителей*, тогда как содержание и подход к преподаванию музыкально-исторических дисциплин в музыкально-педагогических ссузах и вузах должен отражать специфику будущей профессии студентов.

По мнению М.А. Саленко основным отличием музыкально-педагогического профиля подготовки от исполнительских является их различная направленность. Автор отмечает, что в триаде музыкальной культуры Б.В. Асафьева «композитор-исполнитель-слушатель», колледжи и вузы искусств условно представляют второй элемент, а педагогические нацелены на третий. Их задача состоит в подготовке «специалистов, которые в свою очередь будут формировать музыкальную культуру слушателя, любителя музыки, создавать условия, при которых музыка станет для выпускников общеобразовательных школ частью их духовной жизни (в соответствии с основной целью общего музыкального образования)» [9].

Н.Б. Волчегурская видит проявление указанной выше проблемы и в том, что учебная литература по музыкально-историческим дисциплинам, насыщенная сложной терминологией и образцами музыковедческого анализа, ориентирована на студентов теоретических отделений музыкальных колледжей и консерваторий. Не просматривается в ней и специфика будущей педагогической профессии. Музыкальный материал, изучаемый будущими педагогами-музыкантами, также не пересмотрен и не дополнен согласно специфике их деятельности. В связи с этим, по словам Н.Б. Волчегурской, «в практической работе будущим педагогам весь изучаемый музыкально-исторический материал приходится еще раз переосмысливать в контексте работы с детьми, а многое осваивать заново» [2].

Исключения составляют пособия М.И. Ройтерштейна. Он является создателем модели музыкально-теоретического образования учителей музыки, которая постепенно внедряется в практическую деятельность.

Выводы. Обобщая, отметим, что содержание музыкально-исторических дисциплин в педагогических ссузах и вузах определяется двумя компонентами музыкально-исторических знаний: 1) музыкально-образные представления; 2) историко-теоретические понятия. В свою очередь, историко-теоретические понятия складываются из информативных и понятийных знаний.

Освоение музыкально-исторических знаний сопровождается рядом проблем, игнорирование которых приводит к снижению результатов обучения. Эти проблемы носят как общий характер, так и связаны со спецификой обучения будущих учителей музыки. Ими являются:

– необходимость качественной музыкально-исторической подготовки будущего музыканта и педагога и недостаточная мотивация студентов к изучению музыкально-исторических дисциплин;

– тесная связь успешного усвоения музыкально-исторических знаний с общей гуманитарной подготовкой обучаемого и его уже имеющимися знаниями в области музыкальной культуры и искусства в целом;

– преобладание информационной стороны музыкально-исторических дисциплин над изучением самой музыки и осмыслением процессов, происходящих в музыкальной культуре;

– расширение установленного содержания музыкально-исторических дисциплин на определенном этапе образования элементами содержания из следующих звеньев образовательной системы, что приводит к недостаточному освоению обозначенного программой материала и нарушает логику развития и усложнения музыкально-исторических знаний в системе ДШИ-ссуз-вуз;

– применение программ обучения по музыкально-историческим дисциплинам, разработанным для музыкантов-исполнителей и музыковедов в процессе подготовки учителей музыки.

Литература:

1. Бокщанина, Е.А. Методика преподавания музыкальной литературы в училище / Е.А. Бокщанина. – Москва: Музгиз,1961. – 72 с.
2. Волчегурская, Н.Б. Опыт применения личностно-ориентированного подхода в преподавании музыкально-исторических дисциплин в педагогическом вузе / Вестник Таганрогского института им. А.П. Чехова. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-primeneniya-lichnostno-orientirovannogo-podhoda-v-prepodavanii-muzykalno-istoricheskih-distsiplin-v-pedagogicheskom-vuze/viewer от 23.03.2021. – Загл. с экрана.
3. Гейлиг, М.Ф. Очерки по методике преподавания музыкальной литературы / М.Ф. Гейлиг. – Москва: Музыка, 1966. – 60 с.
4. Зенкин, К.В. Музыкально-историческая наука и образовательный процесс: о некоторых проблемах и перспективах / К.В. Зенкин // Научный вестник Московской консерватории, 2010. – № 1. – С. 14-26.
5. Круглова М.Г. Культурологический подход в контексте музыкально-исторической подготовки студентов / М.Г. Круглова // Вестник МГУКИ, 2008. – № 5. – С. 199-202.
6. Орлова Е.М. Методические заметки о музыкально-историческом образовании в консерваториях / Е.М. Орлова. – Москва: Музыка, 1983. – 62 с.
7. Провозина Н.М. Формирование музыкально-исторических знаний у студентов педагогических институтов: дис. … канд. пед. наук / Н.М. Провозина. – Москва, 1982. – 167 с.
8. Рапацкая, Л.А. Формирование художественной культуры учителя музыки в условиях высшего музыкально-педагогического образования: дис. … докт. пед. наук / Л.А. Рапацкая. – Москва, 1991. – 450 с.
9. Саленко, М.А. Преемственность музыкально-исторической подготовки учителя музыки (Педагогический колледж – педагогический вуз): дис. ... канд. пед. наук / М.А. Саленко. – Москва, 2000. – 161 с.
10. Серов А.Н. Критические статьи : в 4 т. Т .4 / А.Н. Серов. – Санкт-Петербург. – 1770 с.
11. Современное музыкальное образование-2014: материалы XIII международной конференции, проведенной Российским государственным педагогическим университетом им. А.И. Герцена и Санкт-Петербургской государственной консерваторией им. Н.А. Римского-Корсакова. – Режим доступа: http://muslab.spb.ru/doc/program26-03-2015.pdf. от 24.03.2021. – Загл. с экрана.
12. Стогов И.Ю. Пепел империй. в поисках законов истории / И.Ю. Стогов. – Санкт-Петербург: Амфора, 2001. – 264 с.

Педагогика

УДК 623.5

преподаватель кафедры тактико-специальной и
огневой подготовки Донченко Владимир Евгеньевич
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);
доцент кафедры уголовного процесса, кандидат юридических наук,
доцент Джелали Татьяна Ивановна
Ростовский юридический институт МВД России (г. Ростов-на-Дону);
старший преподаватель кафедры огневой
подготовки Гедугошев Ратмир Русланович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Аннотация. В данной статье рассмотрены проблемные вопросы в профессиональной подготовке сотрудников правоохранительных органов, как на этапе обучения в образовательных организациях МВД России, так и в рамках профессиональной подготовки в практических подразделениях полиции. Раскрыты основные аспекты подготовки к применению сотрудниками ОВД огнестрельного оружия в экстремальных условиях. Отмечена важная роль и место профессиональной и психологической подготовки сотрудников при реагировании на стресс-факторы в экстремальной ситуации, требующей применения огнестрельного оружия.

Ключевые слова: огнестрельное оружие, профессиональная подготовка, психологическая подготовка, экстремальные условия, сотрудник ОВД, полицейский, специальные средства, физическая сила, образовательная организация МВД России.

Annotation. This article deals with problematic issues in the professional training of law enforcement officers, both at the stage of training in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, and in the framework of professional training in practical police units. The main aspects of training for the use of firearms by police officers in extreme conditions are revealed. The important role and place of professional and psychological training of employees in responding to stress factors in an extreme situation requiring the use of firearms is noted.

Keywords: firearms, professional training, psychological training, extreme conditions, police officer, police officer, special means, physical force, educational organization of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Введение. Задачи, возложенные на правоохранительные органы любого государства, требуют наличия у сотрудников высокого профессионализма, наличия необходимых знаний, умений и навыков, которые приобретаются в процессе обучения в ведомственных образовательных организациях.

Профессия полицейского, наряду с достойной оплатой труда и рядом социальных гарантий, является одной из опаснейших. Поэтому задача преподавателей образовательных организаций МВД России состоит не только в передаче знаний и умений по теоретической части будущей профессии, но и в прививании навыков личной безопасности таких, как безопасное обращение с огнестрельным оружием, тактические основы задержания правонарушителей, осмотра помещений в которых могут скрываться лица подозреваемые в совершении преступлений и правонарушений, проверки документов во время патрулирования закрепленных маршрутов и обслуживания территории.

На сотрудников ОВД возложены обязанности по охране порядка и защите прав и свобод граждан. Но нередко при выполнении своих функций сотрудники полиции сталкиваются с необходимостью применения физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия для защиты себя и граждан от противоправных посягательств. Выполняя свой служебный долг, сотрудник может оказаться в экстремальных условиях, требующих применения оружия ограниченного поражения или огнестрельного оружия [1].

В таких случаях уровень профессиональной, психологической подготовки и личностные качества полицейского определяют своевременность, целесообразность и правомерность его действий [10].

Изложение основного материала статьи. В соответствии со статистическими данными большинство сотрудников полиции стараются свести к минимуму вероятность применения огнестрельного оружия в своей профессиональной деятельности, иногда не обоснованно [5].

Перед закреплением табельного огнестрельного оружия каждый сотрудник должен пройти медицинский осмотр на выявление психологического соответствия установленным требованиям и сдать зачеты на знание материальной части закрепляемого оружия, мер безопасности при обращении с ним, а так же выполнить практическое упражнение по стрельбе. Не маловажным аспектом в это процедуре является знание правовых основ применения огнестрельного оружия [8]. Не всем сотрудникам полиции удается получить допуск к закреплению табельного оружия с первого раза.

Не следует упускать и психологическую подготовку сотрудников, которая занимает очень важное место в готовности к применению огнестрельного оружия, особенно в экстремальных условиях. Полицейский должен обладать рядом качеств, необходимых для быстрого и правильного реагирования в экстремальных условиях [4].

К таким качествам можно отнести:

– стрессоустойчивость и самообладание (они позволяют сохранять спокойствие при воздействии стресс-факторов);

– умение своевременно совершать все необходимые действия;

– готовность к разумным действиям в сложной оперативной обстановке и способность к вынужденному и обоснованному риску в экстремальных условиях [9];

– внимательность и концентрация (при применении огнестрельного оружия в экстремальных условиях, когда действия должны быть максимально быстрыми, однако при этом точными и уместными);

– решительность (позволяет осуществлять точные действия по применению оружия).

Для повышения психологической стабильности правоохранителей необходимо отрабатывать различные психологические приёмы (к ним относятся идеомоторные и аутогенные тренировки, комплекс дыхательных упражнений, психологические тренинги и т.д.) [7]. Некоторые дыхательные упражнения можно выполнять в любое время для снятия излишнего напряжения и снижения уровня стресса как во время проведения учебных стрельб, так и при выполнении служебных задач.

Одним из простейших упражнений, направленных на стабилизацию психологического равновесия является выполнение следующих несложных действий: в положении стоя или сидя спокойно и максимально глубоко вдохните через нос, сначала выдвинув живот вперед, а затем – расширив и приподняв грудную клетку. По времени вдох должен равняться 7-8 секундам. Затем сложите губы буквой О и выдохните через рот, выпуская из себя толчкообразными движениями небольшие порции воздуха. Паузы между вдохом и выдохом не делаются. Каждая последующая порция выдыхаемого воздуха должна быть чуть меньше предыдущей [2].

Нельзя не отметить важность отработки практических навыков стрельбы из огнестрельного оружия в экстремальных условиях. Среди наиболее важных и продуктивных методов стоит выделить освоение практических знаний в ходе решения ситуативных задач.

Такие задачи должны представлять собой максимально приближенные к реальности ситуации, которые могут случиться в экстремальных условиях. Также необходимо моделировать различные ситуации, которые позволят «погрузить» стрелка в обстановку приближенную к экстремальным условиям, чтобы выработать ряд привычных действий даже в состоянии высокого нервного напряжения.

Среди методов отработки практических навыков можно выделить также практические занятия с разной освещённостью, при воздействии отвлекающих шумов, или использовании стробоскопа и т.д. Такое моделирование помогает избежать привыкания сотрудника к однотипным ситуациям и отрабатывает готовность к экстремальным условиям [6].

В огневой подготовке следует также использовать инновационные средства обучения, которые позволяют выработать у сотрудников различные навыки, которые в свою очередь могут быть использованы не только при применении огнестрельного оружия, но и в целом в экстремальных ситуациях. Среди новейших разработок можно выделить различные мультимедийные стрелковые тренажёры, которые помогают развивать ловкость, меткость, реакцию и другие профессиональные качества [3].

Достаточно проблематичным аспектом в настоящее время является тот факт, что в практических подразделениях ОВД отсутствуют квалифицированные инструкторы по огневой подготовки. Правоохранители могут получить определённые умения во время обучения в образовательных организациях МВД России, однако такие навыки требуют постоянной тренировки и совершенствования. На высоком уровне вышеуказанные тренировки могут осуществляться только под руководством квалифицированных специалистов. В территориальных органах МВД наблюдается нехватка таких сотрудников, что является одной из причин неготовности полиции к применению огнестрельного оружия в экстремальных условиях.

Нормативное закрепление применения сотрудниками полиции огнестрельного оружия получило в Федеральном законе «О полиции». В законе указаны случаи, когда полицейский имеет право применить огнестрельное оружие и в какой мере, а также ряд ограничений по его применению [7, с. 23]. В практической деятельности могут возникать ситуации, в которых сложно отнести сложившуюся обстановку к конкретному пункту статьи ФЗ «О полиции» [11]. Именно поэтому на занятиях по огневой подготовке, как в практических подразделениях, так и в образовательных организациях МВД России, необходимо проводить разбор случаев применения огнестрельного оружия имевших место в практической деятельности правоохранительных органов ранее, с рассмотрением всех действий сотрудника, применившего огнестрельное оружия и наступивших последствий.

Сотрудник всегда должен действовать опираясь на требования ФЗ «О полиции» в соответствии с которым при применении физической силы, специальных средств или огнестрельного оружия действует с учетом создавшейся обстановки, характера и степени опасности действий лиц, в отношении которых эти меры принуждения применяются, характера и силы оказываемого ими сопротивления. При этом он обязан стремиться к минимизации любого ущерба. Моделирование ситуаций с применением табельного оружия позволит обучающимся закрепить практические знания, умения и теоретические основы применения. В экстремальных ситуациях именно метод проведения аналогий позволит сотруднику полиции действовать быстро и грамотно.

Каждый год в нашем государстве при выполнении своих служебных обязанностей погибают сотрудники полиции. Зачастую проблема состоит в том, что большая часть времени при усвоении навыков огневой подготовки тратится на сам момент стрельбы, прицеливания, а не на противодействие правонарушителю при задержании. Важно уметь реагировать на любые действия преступника при его задержании, доставлении и осуществлении иных процессуальных действий. Особое внимание следует уделить попытке правонарушителя завладеть оружием сотрудника полиции. Необходимо действовать своевременно и избегать лишних действий, кроме того, важно обращать внимание на реакцию нарушителя на действия полицейского. Необходимо внедрять в процесс обучения упражнения, совершенствующие данные навыки, с целью минимизации опасных последствий для сотрудников при применении огнестрельного оружия.

Также следует обратить внимание на необходимость применения современной экипировки, что позволит оптимизировать манипуляции при обращении с оружием.

Использование штатной кобуры не позволяет оперативно выполнять извлечение оружия. Норматив по огневой подготовке №1 «Изготовка к стрельбе из различных положений» задаёт время на производство первого выстрела в 4 секунды. Большинство обучающихся выполняют заданный норматив за 3 секунды. В то время как извлечение оружия из современной тактической кобуры занимает в два раза меньше времени.

Выводы. В условиях современного противодействия преступности каждое действие сотрудника полиции при обращении с оружием должно быть выверенным, чётким и максимально быстрым. Ведь каждая секунда может стать решающей как при огневом контакте на небольших дистанциях, так и при противодействии с досматриваемым или задерживаемым лицом. Умение полицейского быстро извлечь и привести табельное огнестрельное оружие является сильным психологическим сдерживающим фактором для прекращения противоправных или потенциально опасных действий со стороны противника.

На правомерное и своевременное применение сотрудниками полиции огнестрельного оружия в экстремальных условиях влияет масса факторов. Необходимо постоянно поддерживать и совершенствовать уровень профессиональной и психологической подготовки сотрудников ОВД, при этом важно использовать знания и умения высококвалифицированных инструкторов, отрабатывать практические умения и тренировать стрессоустойчивость.

Некоторые проблемы остаются не решенными и на современном этапе. Необходимо решить вопрос с наличием инструкторов в практических подразделениях, которые будут обучать сотрудников правильному применению оружия. Такой подход позволит полицейскому получить и закрепить необходимые знания, умения и навыки, которые придадут им уверенность в обращении с оружием, даже в экстремальных условиях.

При обучении курсантов и слушателей в ведомственных образовательных организациях, необходимо уделять больше внимания отработке тактических приёмов задержания вооруженного противника и реагированию на попытку завладения табельного огнестрельного оружия. Одним из важных элементов готовности полицейского к применению огнестрельного оружия является высокий уровень стрессоустойчивости, позволяющий уверенно действовать в различных экстремальных ситуациях.

Литература:

1. Андрианов А.С. О профессиональной подготовке сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации // Евразийское научное объединение. – 2016. – № 4 (16). – С. 126-128.

2. Дыхательные упражнения для снятия усталости и освобождения от негативных эмоций [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://med.wikireading.ru/42951(дата обращения 11.03.2021).

3. Кожин Д.А. Комплекс подготовительных упражнений для обучения стрельбе из пистолета с использованием возможностей интерактивного боевого тира «АРКАДА»: практическое пособие // Екатеринбург: Уральский юридический институт МВД России. – 2013. – С. 24.

4. Крайник В.Л. Взаимосвязь личностных и профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 6 (55). – С. 144-146.

5. Литвин Д.В. Формирование профессиональной компетенции сотрудников полиции в области применения физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия в процессе профессионального обучения (первоначальной подготовки): учебно-методическое пособие / Д.В. Литвин, А.И. Кузнецов, Р.С. Ахметов // Краснодарский ун-т МВД России. – Краснодар: Краснодарский ун-т МВД России. – 2016. – 93 с.

6. Мордакин О.В. Профессиональная компетентность сотрудников полиции при обращении и действиях с огнестрельным оружием // Дальневосточный юридический институт МВД Российской Федерации. – Хабаровск. – 2015. – С. 15.

7. Немов Р.С. Общая психология: Учебник для магистров // Познавательные процессы и психические состояния в экстремальных ситуациях. – М.: Владос. – 2015. – Т. 1. – 576 с.

8. О полиции Федеральный закон от 07.02.2011 № 3-ФЗ. [Электронный ресурс] / Режим доступа:http://www.consultant.ru/document/ cons_doc_ LAW_110165/ (дата обращения 12.03.2021).

10. Светличный Е.Г. Обучение курсантов и слушателей тактическим навыкам использования укрытий при применении огнестрельного оружия // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2020. – Выпуск 66 (1). – С. 189-192.

11. Токарчук Р.Е. Проблемы применения огнестрельного оружия сотрудниками полиции при противодействии терроризму // Электронный сборник материалов всероссийской научно-практической конференции «Научно-методические проблемы профессиональной и служебной подготовки в органах внутренних дел России». – 2017. – С. 43-47.

12. Токарчук Р.Е., Балдецкий О.А. Актуальные проблемы обеспечения личной безопасности сотрудников полиции в регламентации их полномочий по применению специальных средств // Сборник материалов регионального круглого стола «Актуальные проблемы обеспечения личной безопасности сотрудников правоохранительных органов при выполнении оперативно-служебных задач». – 2019. – С. 10-16.

Педагогика

УДК 623.5

доцент кафедры огневой подготовки,
кандидат юридических наук Жамборов Анзор Анатольевич
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик);
преподаватель кафедры тактико-специальной и
огневой подготовки Каспер Сергей Викторович
Крымский филиал Краснодарского университета
МВД России (г. Симферополь);
преподаватель кафедры огневой и физической
подготовки Ваняшин Илья Сергеевич
Волгодонский филиал Ростовского юридического института
МВД России (г. Ростов-на-Дону)

ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ УЧЕБНЫХ СТРЕЛЬБ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье рассмотрены различные социально-психологические барьеры, с которыми сталкивается сотрудник, как во время обучения правильному обращению с табельным огнестрельным оружием, так и при его применении в реальных условиях практической деятельности. Рассмотрены разновидности внутренних и внешних психологических барьеров, которые влияют на принятие сотрудником решения для осуществления выстрела на поражение. Приводятся факторы, которые при различных обстоятельствах могут быть как психологическими барьерами, так и стимулировать полицейского на принятие решения о применении табельного оружия. Обсуждаются особенности внутреннего психологического состояния во время учебных стрельб, и его отличие от психологического состояния в момент реального применения оружия. Так же рассмотрены вопросы психологической готовности полицейского к применению табельного оружия в экстремальной ситуации.

Ключевые слова: психологический барьер, учебные стрельбы, практические стрельбы, курсант, огневая подготовка, сотрудник полиции, применение оружия, оружие, полицейский.

Annotation. The article discusses various socio-psychological barriers that an employee faces, both during training in the correct handling of a service firearm, and when using it in real conditions of practical activity. The types of internal and external psychological barriers that affect the employee's decision to fire to kill are considered. The factors that under various circumstances can be both psychological barriers and stimulate a police officer to make a decision on the use of a service weapon are given. The features of the internal psychological state during training firing are discussed, and its difference from the psychological state at the time of the actual use of weapons. The issues of psychological readiness of a police officer to use a service weapon in an extreme situation are also considered.

Keywords: psychological barrier, firing practice, practical firing, cadet, fire training, police officer, use of weapons, weapons.

Введение. В настоящее время обязательной дисциплиной во время прохождения обучения в образовательных организациях МВД России и Министерства обороны является «Огневая подготовка». Кроме того, стрельба, как вид спорта, распространена не только в качестве учебной дисциплины, но и как хобби среди подрастающего поколения. Для этого существуют различные городские тиры, спортивные секции, специализированные частные стрельбища.

Сотрудники правоохранительных органов, в силу выполняемых обязанностей по охране общественного порядка, защите прав и законных интересов граждан, а также пресечению преступлений и правонарушителей, довольно часто сталкиваются с экстремальными ситуациями, требующими немедленного принятия решений, от правильности которых зависит жизнь и здоровье, как граждан, так и самих полицейских [12].

Следовательно, навыки правильного обращения с оружием не могут быть для них исключительно увлечением, это умение должно перерасти в четко отработанный навык. Ведь в случае необходимости применения оружия, у полицейского есть доли секунды на принятие правильного, обоснованного решения [6].

Несмотря на качественную подготовку, в практической деятельности, даже при наличии достаточных оснований для применения оружия, сотрудник полиции далеко не всегда может преодолеть внутренний страх и произвести выстрел на поражение. Полицейский может прекрасно выполнять упражнения, предусмотренные курсом стрельб, иметь хорошую физическую подготовку, точно видеть цель и знать, что точно её поразит, но при необходимости так и не нажать на спусковой крючок.

Изложение основного материала статьи. Для верной трактовки дальнейшего материала необходимо дать понятие психологическому барьеру.

Ввиду абстрактности термина и неоднозначной точки зрения в психологической науке, в данной работе мы приведем наиболее общее понятие.

Социально-психологический барьер – это некое социально-психологическое явление, выраженное в форме различного рода переживаний, возникающее под влиянием различных как внешних, так и внутренних факторов, следствием которого является отказ от желаемых или запланированных целей, идей, желаний и которое мешает осуществлению привычной жизнедеятельности человека [7].

Принято внутри широкого понятия социально-психологического барьера выделять внутренний и внешний. К внешним барьерам относят влияние СМИ, страх не справедливого уголовного наказания, общественное мнение, традиции, сложившиеся внутри служебного коллектива. К внутренним же относят идеалы, личностные установки, национальные и культурные особенности, особенности темперамента личности, гендерные отличия.

Большая огласка случаев применения оружия в отношении правонарушителей, страх применения санкций уголовного законодательства, даже при наличии всех оснований на применение оружия - все это может стать внешним психологическим барьером, который в разной степени влияет на осуществление сотрудником выстрела в зависимости от характера и условий стрельбы. Если во время стрельбы на занятиях по огневой подготовке курсант даже не задумывается об уголовной ответственности за необоснованное применение оружия, то в случае обезвреживания противника путем применения огнестрельного оружия (даже в конечность), сотрудник правоохранительных органов с большой вероятностью столкнется с этим психологическим барьером. Страх возможной уголовной ответственности в случае ошибки, может удерживать его от осуществления выстрела, даже если в конкретной ситуации есть все основания для его применения.

Другим внешним психологическим фактором выступают глобальные кризисные процессы. К примеру, после перехода Крыма в состав России произошел разрыв старых связей, смена правового поля, у многих жителей полуострова появилось состояние неопределенности. Все эти события проживались как социально-психологический кризис, который сопровождался изменением уровня агрессии. При проживании кризиса, человек находиться в подвешенном состоянии и реакция на раздражитель в виде преступника может отличаться от той, которая была бы в обычных условиях. Необходимо отметить, что такой сотрудник является более подверженным к совершению ошибки во время применения огнестрельного оружия или во время оценки реальной обстановки в экстремальных условиях. Это связанно с нормальным психологическим процессом регресса после значительных кризисных явлений. Рассмотренный фактор по большей части повлияет на практических сотрудников, не только ввиду непосредственно условий стрельбы, но и ввиду их более зрелого возраста по сравнению с обучающимися, степень проживания потерь которых ниже.

Общественное мнение, установки и идеалы общества, его представления о добре и зле так или иначе влияют на каждого из нас. Так, случаи с применением табельного оружия сотрудниками ОВД, не могут остаться без всеобщего внимания. В зависимости от того, совпадет ли случай применения огнестрельного оружия с представлением общества о справедливости или нет, данный фактор может стать как психологическим стимулом для спуска курка, так и барьером. Для обучающихся ситуация обстоит проще. В общественном сознании необходимость обучения будущего сотрудника навыкам владения огнестрельным оружия, должна базироваться на установке, направленной на защиту каждого гражданина. Соответственно, в данном случае общественное мнение будет скорее стимулом для преодоления возможных внутренних страхов, чтобы стать тем полицейским, которого хочет видеть общество.

Внутреннее психологическое состояние сотрудника может повлиять на принятие решения о применении огнестрельного оружия даже в большей степени, чем какие-либо внешние факторы. Прежде всего, само осознание необходимости стрелять в себе подобного является очень сложным для человека. Тем более, если сотрудник понимает вероятность наступления летального исхода, даже если это преступник, действия которого угрожают жизни и здоровью полицейского или третьих лиц.

Моральные нормы и ценности, которые закладывались в человеке с первых дней его рождения, в школе, на работе являются самым сильным психологическим барьером даже в том случае, если применение огнестрельного оружия спасет кому-то жизнь. Общественные отношения складываются на одной из заповедей «не убей», в случае же применения огнестрельного оружия необходимо в один момент отойти от этого правила и осуществить выстрел, тем более, что последствия таких действий просчитать крайне сложно. Практическое выполнение упражнений может научить правильной технике осуществления выстрела, подготовить психологически обучающегося к тому, что возможно ему когда-то в ходе своей службы придется выстрелить в человека, является трудновыполнимой задачей для преподавателя.

Для определения готовности сотрудника ОВД осуществить выстрел в другого человека необходимо учитывать различные факторы. Темперамент личности, который закладывается у человека с рождения, может быть одним из них. Так, более вероятно, что при агрессивном поведении преступника, его действий, угрожающих третьим лицам и невозможности обезвреживания его другими способами, холерик скорее осуществит выстрел, чем меланхолик, ввиду скорости возбуждающих и тормозящих процессов. Однако, в случае неадекватного поведения преступника, провоцирующего полицейского, даже если в его действиях недостаточно оснований для применения сотрудником оружия, он может недостаточно хорошо оценить обстановку и осуществить выстрел, ввиду низкой скорости тормозных психологических процессов. Следовательно, для службы в полиции, где есть высокая вероятность применения огнестрельного оружия, целесообразней отбирать лиц с таким типом темперамента, как: сангвиник и флегматик.

Еще одним внутренним психологическим барьером может стать уровень человеческой агрессии, как в целом, так и в момент применения оружия. Данный фактор тесно связан с темпераментом личности, однако зависит не только от него. Для определения уровня агрессии существуют различные психологические тесты, которые проходят лица при поступлении на службу в ОВД и по возможности в течении служебной деятельности [3, 9]. В образовательных организациях МВД за психологическим состоянием обучающегося ведется постоянный контроль. Однако, учитывать этот фактор необходимо и у обучающихся, так как наличие высокого уровня агрессии может стать угрозой для других обучающихся. Следовательно, не только отдел психологической работы образовательной организации, но и преподаватели огневой подготовки следят за нормальным психологическим состоянием обучающегося перед выходом его на огневой рубеж [4, 5].

На практике же чрезмерно низкий уровень агрессивности выступает, как психологический барьер, а высокий, соответственно, как фактор, побуждающий к осуществлению выстрела. С помощью специальных психологических тестов таких как, тест Ассингера и тест на основе теории Басса Дарки можно определить уровень агрессивности человека в целом, однако непосредственно уровень его агрессии перед и во время выполнения служебной задачи определить крайне сложно [5, 8].

Целесообразно рассматривать уровень агрессии личности и тип темперамента в совокупности, для более эффективного прогнозирования возможности применения лицом оружия.

Для эффективного прогнозирования поведения личности в экстремальных условиях, необходимо также учитывать и гендерные особенности. Согласно исследованиям, женщины являются по своей природе более жестокими, чем мужчины. В ходе проведения учебных стрельб может сложиться впечатление, что ситуация сложилась противоположная. Как правило, девушки, особенно на первоначальном этапе подготовки, испытывают больше страха, чем мужчины, которым огневая подготовка дается проще. Однако на практике, на инстинктивном уровне у женщины более развита защитная функция. В случае если грозит опасность ей, а тем более если действия преступника посягают на жизнь ребенка, женщина скорее спустит курок, чем мужчина [10]. Кроме того, на женщину влияют и гормональные всплески, которые время от времени происходят. Это является одной из тех причин, почему женщин стараются не привлекать к специальным операциям, где может быть применено оружие.

Существуют различные методики, которые направленны на преодоление психологических барьеров. Одним из таких методов является использование при выполнении практических стрельб объёмных фигур, для имитирования стрельбы в себе подобного. В районе головы такой мишени прикреплено фото самого стреляющего [2].

Указанный метод может способствовать преодолению психологических барьеров, однако устранить его полностью не представляется возможным.

Выводы. Вероятность применения огнестрельного оружия в ходе профессиональной деятельности сотрудника ОВД является неотъемлемой частью службы. Для минимизации ущерба в случае применения оружия, а также для точного попадания в заданную зону поражения, будущих сотрудников необходимо обучать правильной тактике применения огнестрельного оружия. Однако, для того чтобы полицейский применил огнестрельное оружие на поражение и преодолел некоторые психологические барьеры, необходимо учитывать и психологические аспекты такой подготовки [14].

Перед назначением на должность или же при определении круга лиц, которые будут привлечены к участию в мероприятиях, связанных с возможным применением оружия, необходимо учитывать психологические особенности сотрудника [11]. Если применение оружия неизбежно, необходимо привлекать наиболее психологически устойчивых сотрудников.

В случае же, если в ходе каки-либо беспорядков необходимо нейтрализовать преступника, но применение оружия в данной ситуации невозможно или может быть опасным для посторонних лиц, отбирать лиц с заторможенной реакцией, чрезмерно низким уровнем агрессии абсурдно. Во-первых, такие лица не в полной мере смогут оказать сопротивление без применения оружия, а во-вторых, они могут применить оружие, без достаточных на то оснований, не правильно оценив обстановку.

Необходимо готовить обучающихся к барьерам, с которыми они могут столкнуться в ходе своей профессиональной деятельности. Также, желательно периодически проводить тестирование на определение уровня агрессии у действующих сотрудников и учитывать его при отборе для участия в специальных операциях и задержаниях. Важно учитывать не только физическую подготовку, навыки стрельбы и осведомленность в правовых аспектах, но и психологическое состояние.

Учет рассмотренных факторов в организации огневой подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России, а также сотрудников правоохранительных органов позволит решить ряд важных профессиональных задач, таких, как: организация и проведение занятий по огневой подготовке на высоком профессиональном уровне; обеспечение личной безопасности стражей правопорядка при обращении с огнестрельным оружием на практических занятиях по огневой подготовке и в случае применения такового в экстремальных ситуациях; обеспечит оперативное и своевременное применение табельного огнестрельного оружия в экстремальных ситуациях в условиях ограниченного времени [13].

Литература:

1. Буткевич С.А. Служебно-боевая деятельность подразделений милиции общественной безопасности особого назначения (по материалам Украины) // Материалы Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы права и правоприменительной деятельности на современном этапе». 25-26 сентября 2014. – г. Новороссийск. – 2014. – С. 433-438.
2. Ветрова Ю.В., Радоуцкий В.Ю., Шаптала В.Г. Экологический риск в образовательных учреждениях // Вестник Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова. – Белгород: изд-во «БГТУ им. В.Г. Шухова». – 2010. – № 4. – С. 152-154.
3. Ениколопов С.Н., Цибульский Н.П. Методики диагностики агрессии // Психологическая диагностика. – 2007. – № 3. – С. 41-72.
4. Кузнецова С.О., Абрамова А.А. Психологические особенности агрессивности в подростковом возрасте // Психологическая наука и образование. –2014. – Т. 6, № 1. – С. 100-107.
5. Маркелов И.П. Проблема агрессивного поведения в спорте // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2017. – Т. 2, № 2. – С. 121-125.
6. Меньшикова К.С. Методика формирования готовности сотрудников ОВД применить табельное огнестрельное оружие // Эпоха науки. – Ачинск. – 2016. – № 5. – С. 42.
7. Мыслицкий В.В. Социально-психологические барьеры личности в процессе реорганизации российских компаний: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Мыслицкий Владимир Вячеславович. – Москва, 2004. – 144 с.
8. Опросник агрессивности Басса – Дарки [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://experimental-psychic.ru/test-agressivnosti-bassa-darki/
9. Орлов Ю.М. Когнитивно-эмотивный тест КЭТ // М.: «Импринт-Гольфстрим». – 1999.
10. Пенкрат О.А. Отношение к агрессии специалистов и студентов медицинского и педагогического профиля // Вышэйшая школа: навукова-метадычны і публіцыстычны часопіс. – 2016. – № 4. – С. 52-56.
11. Радоуцкий В.Ю., Ветрова Ю.В., Храмцов Б.А., Ковалева Е.Г. Основы эвакуации населения, уч. Пособие // Белгород: изд-во «БГТУ им. В.Г. Шухова». – 2011. – С. 130.
12. Светличный Е.Г. Формирование готовности к действиям в экстремальных ситуациях у курсантов и слушателей ведомственных учебных заведений МВД России // Материалы Всероссийской научно-практической конференции 20-21 апреля 2020 года. – Москва. – 2020. – С. 453-457.
13. Светличный Е.Г., Панова О.С., Нефедова Н.А. Ключевые факторы повышения эффективности профессиональной подготовленности сотрудников полиции к применению огнестрельного оружия // KANT. – Ставрополь. – 2020. – № 3 (36). – С. 376-379.

14. Северин Н.Н. Педагогическая концепция многоуровневой системы профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС России к деятельности в чрезвычайных ситуациях. Автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.08 // унт Гос. противопожар. службы МЧС России. – Санкт-Петербург. – 2013.
15. Тест Ассингера [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://hr-portal.ru/tool/test-assingera-diagnostika-agressivnosti-lichnosti

Педагогика

УДК 378.14:78
кандидат искусствоведения, профессор Журавлева Ольга Ивановна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ON-LINE ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Аннотация. Статья отражает обобщение собственного опыта внедрения мультимедийных технологий в преподавании специальных дисциплин в условиях активного перехода на дистанционную систему подготовки педагога-музыканта (специальность 44.03.01 – «Педагогика (музыка»).
Ключевые слова: специальные дисциплины, дистанционное образование, мультимедийные технологии и ресурсы, опыт внедрения.
Annotation. The article reflects the generalization of our own experience in the implementation of multimedia technologies in teaching musical history disciplines in the context of an active transition to a distance learning system for a teacher-musician (specialty 44.03.01 – «Pedagogy (music).
Keywords: music history disciplines, distance education, multimedia technologies and resources, implementation experience.

Введение. Дистанционное образование, возникшее в конце 1960-1970-х годов с целью качественной трансформации европейского образования, стало основной базой его информатизации. Но только к концу 1990-х годов в процессе распространение в глобальной сети интернета, оно окончательно получило свое мировое признание как одна из либерально-демократических получения профессионального образования. Благодаря ему каждый абитуриент смог самостоятельно выбирать конкретное учебное заведение (Университет, высшую школу, академию), форму, время обучения и, как результат – получить необходимый диплом и права повышения своего профессионального уровня на протяжении дальнейшего карьерного роста.

Несмотря на острую необходимость внедрения технологий on-line обучения в российскую высшую школу, данный процесс продвигается с большими осложнениями. Он требует серьезной адаптации в условиях сложившейся формы аудиторной работы, утвержденной в отечественном образовании еще в советский период.

Целью данной статьи является определение эффективности внедрения механизмов электронного и мультимедийного обеспечения в подготовку педагога-музыканта в системе дистанционного обучения.

Изложение основного материала статьи. Проблемы внедрения электронных и мультимедийных технологий в отечественную музыкальную педагогику связаны с переходом высшего образования на дистанционную форму обучения в связи с социальными и глобальными причинами, происходящими в настоящее время. Значительное место в методическом обеспечении on-line образования занимают электронные учебники, пособия, кейсы, тесты, поисковые системы. Внедрение их в образовательный процесс профессионального вуза позволяет актуализировать новые возможности подготовки квалифицированных учителей музыки, формировать необходимый уровень их информационно-профессиональной компетентности и общекуль-турной подготовки на всех этапах обучения.

За последние два десятилетия, активное развитие интернет технологий в науке, технике, социальном пространстве привело к существенным изменениям и в области образования. Сложились направления и школы, большая часть которых связана с информатикой и техническими специальностями. Среди известных исследователей можно назвать имена: В.И. Беспалко, И.Г. Захарова, О.В. Зимина, А.И. Кириллова, И.В. Красильникова.

В меньшей степени, данные технологии оказались востребованными в гуманитарных областях и, связанными и ними специальностями. В меньшей степени это затронуло лингвистику и филологию, где етоды лингвистического наблюдения и описания, а также лингвистического моделирования потребовали разработки специального программного обеспечения. Об этом свидетельствуют исследования Л.И. Комарова, И.И. Невежина, О.А. Вдовина, В.Г. Воеводина, В.Г. Редько, Е.В. Кохан), исследователи которых активно занимаются данной проблемой.

Особенно остро проблема сказывается в подготовке педагога-музыканта различных уровней. Выделим и подчеркнем работы лишь ряда авторов, занимающихся этой проблемой (Абдуллин Э.Б., Горбунова И.Б., Живайкин П.Л. Заболотная П.Л., Савенкова Л.Г., Юсов Б.П., Красильников И.М., А.П. Марков А.П., Мещеркин А.В.).

Автору данной статьи принадлежат ряд публикаций, включая главу в коллективной монографии, основанных на личном опыте преподавания дисциплины «Истории музыки (зарубежная и отечественная) кафедра музыкальной педагогики и исполнительства Гуманитарно-педагогической академии (филиала) «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского») [1].

В последние десятилетия XX века эта проблема становится актуальной для всей системы непрерывного музыкального образования ведущих стран мира, где лидерами являются Великобритания, США, Франция и Япония. Так, авторы широко известного и признанного исследования «New Handbook of Research on Music Teaching and Learning» пишут: «Появление новых технических средств – таких, как аудио плеер, домашние видеосистемы означает, что разнообразие музыкальных стилей, доступных большинству людей в развитых странах, все возрастает, как возрастает и разнообразие ситуаций, в которых музыка звучит» [5, с. 5-6]. В

результате данного обсуждения, одной из главных приоритетов по развитию художественному воспитанию и образованию стала необходимость разработки и включения компьютерных программ. И эти требования зафиксированы в отчете Сената федерального правительства Великобритании еще в 1967 году.

Данная проблема нашла свой отклик и активно развивается на разных уровнях. Так, известный исследователь в данной области И.В. Заболотской отмечает: Так, известный исследователь в данной области И. В. Заболотской отмечает «…накопленные на сегодняшний день теоретические и практические результаты свидетельствуют о том, что мультимедийные технологии процесса обучения создает активные условия для воспитания музыкантов» [9, с. 5]. Далее, в исследовании «Новые информационные технологии в музыкальном образовании он подчеркивает наиболее важные аспекты данной проблемы:

- расширение специализированных образовательных интернет-порталов в музыкальное образование;
- активное внедрение мультимедийных и интернет технологий в методику преподавание дисциплин различного уровня [9, с. 32].

Обратимся непосредственно к анализу интернет-сайтов и порталов, связанных с музыкальной системой образования, так как именно они представляют одну из важных ступеней обучения студентов. Они предполагают введение:

- современных интернет программ навигаций и поиска;
- электронных библиотек и учебников;
- справочных сайтов и порталов по интернет коммуникациям (объявления, форумы, видео и аудио конференции, реклама и т.д.);
- каталогов образовательных ресурсов по различным формам работы со студентами (организационно-методической, воспитательной, досуговой ит.д.);
- интерактивных средств в процессе обучения;
- мильтимедийных презентаций различного уровня, обеспечивающих учебный процесс и научную деятельность студентов;
- систематизированных архивов базы данных, для создания среды обучения;
- онлайн журналов открытых форм контроля обучения и рейтинга успеваемости студентов.

В настоящее время в области музыкального образования сформированы порталы, в которые помещены материалы по подготовке студентов к лекциям, практическим занятиям, самостоятельной работе. Назовем наиболее емкие по размещенной в них информации, и широко используемые студентами вподготовке к специальным дисциплинам:

- «Мировое искусство» – http://www.world-art.ru;
- «Культура России» – http://www.russianculture.ru;
- «Музеи России» – http://www.rnuseum.ru;
- «Всеобщая история искусств» – http://www.artyx.ru;
- «Классическая музык»а» – http://www.classic-music.ru; Belcanto.Ru;
- «В мире оперы» – http://www.belcanto.ru.

К ним необходимо добавить электронные ресурсы зарубежных и отечественных библиотек и фондов:

«Электронно-библиотечная система» – URL: http://biblio-online.ru; «Медиаобразование и медиакультура»» (электронная научная энциклопедия) – http://mediaeducation.ucoz.ru/load/1; «Каталог интернет-ресурсов для музыкантов» – http://www. Classic almusic links.ru/; «Музыкальные культуры мира» (Научно-творческий центр при Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского) – http://www.worldmusiccenter.ru/about; «Библиотечные фонды» (Санкт-Петербургская консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова) – http://conservatory.ru; «Библиотека (электронный каталог)» (Российская академия музыки им. Гнесиных) – https://gnesinka.com/ru/uchashchimsya/library/; «Виртуальная музыкальная библиотека А. Петруччи в Италии ((IMSLP)», доступна для всех желающих. Фонды библиотеки включают более 650 000 партитур, аудио и видео записей, нот – от табулатур старинной музыки до произведений современных композиторов – http://imslp.org.

Не менее важным фактором современной подготовки студентов различных музыкальных специальностей и профилей необходимо считать создание новейшиех форм электронного и мультимедийного методического обеспечения: электронный учебник, тексты лекций, практических занятий, коллоквиумы, контрольные задания и тесты. В современных условиях, снабженный единым интерфейсом, такой комплекс может стать базой создания справочной и обучающей среды любой профессиональной дисциплины. Приведем первые примеры решения данной задачи в рамках отечественных библиотечных фондов и образовательных проектов:

- «Всероссийская электронная музыкальная библиотека LibMusic» – http://window.edu.ru/resource/894/55894;
- «Образовательный проект «Орфей» (Музыкальное образование и культура в сети интернет) – https://fond-orfey.ru/.

Последний - предоставляет собой энциклопедический материал по музыкальной культуре России от древних веков (IX-XVI вв.) до современности (XX в.). он также содержит «Словарь музыкальных терминов», контрольные вопросы и тесты для проверки знаний студентов по различным темам. Безусловно, данный проект можно назвать одним из вариантов электронного учебника, материал которого можно включать в дидактическое обеспечение профильных дисциплин музыкального цикла.

Одновременно с этим, необходимо подчеркнуть, что электронные порталы, сайты, библиотечные фонды, комплексы электронных и мулльтимедийных методических материалов (частично отмеченных выше), никогда не отменят накопленный столетиями традиционный печатный материал, а по своим масштабам и возможностям, существенно его дополнят, предоставляя студентам возможность самостоятельно работать в гипертекстовой среде. Таким образом, каждый из них будет способен самостоятельно сформировать область поиска материала, получить и обрабатывать текстовую, аудио, медиа информацию для подготовки к лекции, семинарам, научным дискуссиям и разработкам, проявив свои интеллектуальные и творческие способности с учетом уровня знаний и индивидуальности мышления.

Автором данного исследования также начата работа по созданию комплекса электронного учебника дисциплины «История музыки» (Зарубежной и отечественной). Как уже отмечалось выше, технологии нового типа учебника позволяют предоставить обучающимся, помимо методического материала, указанного

выше, возможность открывать архивы и копии различных документов, аудио и видио файлы, перекрестные материалы из других учебников, пособий, словарей и энциклопедий.

Материал, собранный в электронном мультимедийном учебнике, дает студентам возможность сконцентрировать свое внимание на поиске оптимального пути решения поставленных задач. Кроме того, учебник содержит модуль, в котором обучающиеся могут проверить свои знания, пользуясь тестовыми заданиями и, обнаружив определенные пробелы в знаниях, повторно возвратиться к определенным разделам учебника. Так действуют основные дидактические принципы электронных учебников, разработанные в теории и практике современного отечественного образовании «…научность, связь теории и практики, наглядность, доступность, систематичность и последовательность, сознательность, активность и прочность в приобретении знаний» [8, с. 147].

Дисциплина «История музыки» (зарубежная и русская) изучается в 3-5-х семестрах, содержит 196 часов, из них более 100 часов составляет самостоятельная работа студентов. Она охватывая огромный исторический период от древнейших времен до начала XX столетия (от «музыкального искусства «Древней Руси» до настоящего времени). Широта и сложность материала дисциплины потребовало помимо лекций и практических занятий, включение библиографического, справочного материал, тестов для проверки знаний, музыкальных фрагментов викторин. В отличие от классического учебника структурные блоки электронного учебника имеет оригинальную внутреннюю навигацию:

- лекция (текст с гиперссылками);
- слайд-шоу (с использованием средств аудио и мультимедиа);
- музыка для самостоятельного прослушивания;
- музыкальная викторина для проверки знания музыки (в трех вариантах);
- библиографический и справочный материал;
- тесты для проверки знаний.

Кроме того, каждому студенту предоставляется возможность самостоя-тельно войти в глоссарий, именной указатель с биографиями композиторов, либретто опер, обзором литературы по различным вопросам дисциплины.

Таким образом, электронный учебник дает возможность расширить и углубить цели дисциплины и ее содержание:

- предоставить будущим педагогам-музыкантам знания в области «Истории музыки»;
- определить роль и место дисциплины в истории мировой художественной культуры;
- раскрыть эстетические и художественные закономерности музыкальной культуры в контексте общего культурно-исторического процесса развития цивилизации;
- определить художественные принципы основных этапов развития зарубежной и отечественной музыкальной культуры;
- рассмотреть специфику жанрово-стилевого развития музыки различных периодов;
- сформировать навыки художественного анализа музыки в ее различных жанровых и стилевых направлениях.

Также важной частью учебника является мультимедийный комплекс средств, основанный на сайтах классической музыки (mus-info.ru, classic-music.ru belcanto.ru и др.). Материалы глоссария, именных указателей, биографий композиторов и оперных либретто также созданы на основе энциклопедических изданий и интернет-сайтов (dic.academic.ru, krugosvet.ru, slovari. yandex.ru и др.).

В настоящее время идет речь о дальнейшем совершенствовании методики проведения электронные тестовых заданий для контроля и самоконтроля знаний студентов, а также добавлению к учебнику проектных заданий, что соответствует перспективам создания новых учебных программ по специализации 44.03.01 (Педагогика. Музыка), постоянно требующих гибкого и мобильного обновления.

Выводы. Внедрение компьютерных и мультимедийных технология в подготовку педагога-музыканта, безусловно, способствуют качественному обновлению современной музыкальной педагогики. Одновременно с этим, сложность решения этих вопросов во многом связана со спецификой самой природы музыкального искусства. Сегодня сложился определенный симбиоз классического музыкального образования и мультимедийных технологий, осознаваемый многими современными педагогами. Признавая этот свершившийся факт, необходимо не только включать мультимедийные, технологии в обучение музыкантов (презентаций, аудио и видио ролики), но разрабатывать и внедрять мультимедийные проекты, проводить конференции и форумы, разрабатывать электронные учебники, словари и энциклопедии.

Именно данное направление в процессе создания «новой образовательной среды», позволит преодолеть грань противоречия между аудиторным и дистанционным образованием, признав приоритеты каждой из систем. И, в результате, поднять на новый уровень профессиональную культуру и мастерство преподавателя, способность его передать студентам свой опыт и знание с учетом достижений в области информационно-коммуникативных и мультимедийных технологий настоящего времени.

Литература:

1. Журавлева О.И. Современное состояние и перспективы развития электронного обеспечения музыкально-исторического образования в высшей школе / Наука, общество, культура: Проблемы м перспективы взаимодействия в современном мире: [монография]; /под общей ред. И.И. Ивановской. Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2020. – С. 147-163.

2. Заболотская И.В. Новые информационные технологии в музыкальном образовании. Санкт-Петербург, 2000. – 196 с.

3. Интеграция мультимедийных средств обучения в процесс профессионального музыкального образования / Н.С. Мошкарова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 4 (106). – С. 119-122.

4. Надолинская Т.В. Интергированное медиаобразование как фактор повышения качества музыкального образования / Т.В. Надолинская // Международный интегративный сетевой семинар «Социакультурная доминанта современного образования» 2010. – С. 121-126

5. Панферова Е.М. Мультимедийные образовательные технологии как современное средство воспитания музыкальной культуры у учащихся в дополнительном музыкальном образовании // Теория и практика образования в современном мире: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). – СПб.: Реноме, 2013. – С. 125-127.

6. Тараева Г.Р. Компьютер и инновации в музыкальной педагогике. Книга 1: Стратегии и методики. – М.: Издательский дом «Классика XXI», 2007. – 128 с.
7. Образовательные ресурсы сети интернет для основного общего и сред-него (полного) общего образования: Каталог ресурсов http://katalog.iot.ru
8. Шак Т.Ф. Анализ музыки в медиатексте Электронная научная библиотека «Медиаобразование» http://mediaeducation.ucoz.ru/load

Педагогика

УДК 378; 372.881.1
кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям Залавина Татьяна Юрьевна
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков по техническим специальностям Гасаненко Елена Александровна
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЫХ АСПЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье уделяется внимание важному аспекту обучения иностранному языку в неязыковом вузе – формированию коммуникативной компетенции студентов с учётом профессиональных навыков. Авторы подчёркивают, что будущий специалист должен представлять собой конкурентно способную личность, для которой иностранный язык необходим, прежде всего, для успешной самореализации в профессиональной деятельности. Предлагаются для обсуждения лингводидактические и педагогические условия, рекомендаций для формирования коммуникативной компетенции студентов при изучении иностранного языка.
Ключевые слова: коммуникативная компетенция, иностранный язык, студент, учебные материалы, взаимодействие в группе.
Annotation. The article focuses on an important aspect of a foreign language teaching in a non-linguistic university as the formation of students' communicative competence, including professional skills. The authors emphasise that the future specialist should be a competitive person, for whom a foreign language is necessary, first of all, for successful self-realization in professional activity. Linguodidactic, pedagogical conditions and recommendations for the formation of students' communicative competence are offered for discussion.
Keywords: communicative competence, foreign language, student, educational materials, group interaction.

Введение. Одной из целей, стоящей перед преподавателем иностранного языка является формирование и развитие коммуникативной компетенции у студентов на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. Достижение данной цели зависит от многих факторов, связанных с профессиональной компетентностью преподавателей, учебными планами (недостаточность выделяемых учебных часов на дисциплину), педагогическими условиями, а также и с уровнем иноязычной подготовки обучающихся. Конечной целью обучения студентов неязыковых вузов иностранному языку является формирование личности будущего инженера, владеющей иноязычными межкультурными и профессионально-ориентированными умениями, для общения в жизни и в профессиональной деятельности с представителями инокультурных обществ [2; 3; 4; 7; 8; 11]. Поэтому данная проблема остаётся по прежнему актуальной и требует внимания к выбору лингводидактических и педагогических условий формирования коммуникативной компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка.

Изложение основного материала статьи. Термину «коммуникативная компетенция» было уделено внимание многих учёных в зарубежных и отечественных исследованиях. Термин «коммуникативная компетенция» был впервые использован американским учёным-лингвистом Д. Хаймсом в 1966 году в своей лекции на конференции «Развитие языка детей из неблагополучных семей». В опубликованной статье «О коммуникативной компетенции» Д. Хаймс указывает, что коммуникативная компетенция представляет не только грамматическую, но и социолингвистическую компетенцию. Он заявил, что существуют правила пользования языком/употребления языка, без которых правила грамматики были бы бесполезны, и определил коммуникативную компетенцию как негласное знание языка и способность использовать его для общения [14, с. 60].

Для учёного Н. Хомского компетенция в лингвистике определялась как идеальное знание родного языка говорящим и слушающим субъектами в осуществлении языковой деятельности. Он утверждал, что цель лингвистической теории – охарактеризовать абстрактные способности говорящего и слушающего, которые позволяют им создавать грамматически правильные предложения [10, с. 3].

Из приведенного выше обсуждения мы приходим к выводу, что термин «компетенция», используемый Н. Хомским, равен грамматической или лингвистической компетенции в модели Д. Хаймса, которая представляет собой только часть коммуникативной компетенции.

По мнению ученого С. Савиньон коммуникативная компетенция определяется как способность функционировать в реальной коммуникативной обстановке [17, с. 8]. Это означает, что понятие коммуникативной компетенции приближено мнению Д. Хаймса. С. Савиньон рассматривает коммуникативную компетенцию как способность функционировать в коммуникативных условиях и этим отличается от определения языковой компетенции Н. Хомского, поскольку никто не может функционировать в реальной жизненной ситуации только с грамматической компетенцией. Для С. Савиньон компетенция – это то, что человек знает, а эффективность – то, что он делает [17, с. 94].

Учёные Д. Террел и Д. Крахен определили коммуникативную компетенцию как использование языка в социальных коммуникациях без грамматического анализа. Они связывали коммуникативную компетенцию с коммуникацией и не уделяли внимания грамматической компетенции. Это означает, что коммуникативная

компетенция проявляется в общении. Они утверждали, что основной целью изучения языка должно быть развитие коммуникативных навыков, и пришли к выводу, что язык лучше всего преподавать, когда он используется для передачи сообщений [15, с. 55].

Учёные М. Кэнел и М. Свейн определили коммуникативную компетенцию как синтез базовой системы знаний и навыков, необходимых для общения. Эта точка зрения близка к мнению Д. Хаймсу и других учёных в том, что коммуникативная компетенция включает в себя различные виды компетенций: стратегическая, грамматическая и социолингвистическая (прагматическая, дискурсивная). Знание здесь относится к знанию различных аспектов языка и использования языка, в то время как умение относится к тому, как можно использовать знания в реальном общении [12, с. 47].

В отечественной лингводидактике понятие «коммуникативная компетенция» понимается как выбор и реализация программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации в рамках культурного контекста [1, с. 38]; как сформированная способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности общения; как определенный уровень владения техникой иноязычного общения, усвоение определенных норм, стереотипов поведения, результат научения [2].

Из приведенного выше обсуждения в статье термин «коммуникативная компетенция» определяется как знание лингвистических и нелингвистических правил общения и умение эффективно и надлежащим образом использовать такие знания в реальных жизненных ситуациях для достижения коммуникативных целей. Причём данные способности оттачиваются в результате естественной коммуникации или специально организованного обучения [9, с. 81].

Существует множество педагогических условий и стратегий обучения/ учебной деятельности, которые обычно выбирают для эффективного изучения иностранного языка. Эти виды деятельности, способствующие прогрессивному изучению языка, как правило, опираются на речевую деятельность и речевые упражнения, играющие большую роль в развитии коммуникативной компетенции и коммуникативных навыков, по сравнению с которыми стратегии подражания, зазубривания и повторения упражнений в основном касаются языка и его структур, а не пользования этим языком. Новой тенденцией в последнем третьем десятилетии прошлого века стало становление коммуникативного подхода к обучению языку, который рекомендует преподавание иностранного языка через общение или с помощью общения. Важные достижения, основанные на многолетнем опыте педагогов в области преподавания иностранных языков, помогают сформировать и развить коммуникативную компетенцию у студентов неязыкового вуза [2; 4; 5; 6; 9; 13; 18].

Преподавателю необходимо понимать, что аудитория – это место, где студенты, изучающие английский/немецкий/французский языки как иностранные, могут использовать изучаемый иностранный язык на практике и знакомиться с ним поближе. Так как дети обычно формируют свои способности общения на родном языке через знакомство с окружающим их родным языком, у изучающего иностранный язык нет таких возможностей для знакомства с изучаемым языком в иноязычном среде, за исключением аудиторных часов. Поэтому создавая для этого лингводидактические и педагогические условия преподавателю необходимо стимулировать студентов к общению в парах и группах. Эти виды деятельности оказались весьма ценными для развития коммуникативной компетенции студентов, так как они предоставляют студентам больше возможностей для общения, помогают им укрепить уверенность в своих языковых навыках и преодолеть языковой барьер. Формирование уверенности в себе и преодоление языкового барьера способствуют овладению языком, поскольку эти два фактора считаются основными препятствиями в изучении языка [15, с. 126; 16]. Работа в парах или в группах усиливает взаимодействие между студентом и студентом и сокращает продолжительность речи преподавателя в аудитории. Обучение через взаимодействие ставит обучающихся в центральное положение и отменяет традиционную схему учебного взаимодействия: инициатива преподавателя – ответ обучающегося – оценивание ответа преподавателем. Одним из педагогических условий, способствующих формированию коммуникативной компетенции студентов на основе взаимодействия обучающихся, является создание коммуникативной ситуации в соответствии с учебной/профессиональной проблемой. Коммуникативная ситуация включает совокупность конкретных объективных и субъективных факторов, условий, обстоятельств, отношений, в которых разворачивается коммуникация [6, с. 132]. В формировании коммуникативной ситуации преподаватель учитывает место, время, участников, цель, задачи, предмет коммуникации, а также содержание материала, и разрабатывает типичные ситуации, формирующие конкретные коммуникативные компетенции. Например, ситуации, обусловленные формированием общей культуры будущего инженера, ситуации, связанные с будущей профессиональной деятельностью, ситуации, обусловленные коммуникативным событием (встреча, конференция и т.п.) [6, с. 132].

Преподавателю иностранного языка следует координировать учебную деятельность в своей группе, чтобы помочь обучающимся в изучении языка. Его задача состоит в создании дружественной и интересной учебной атмосферы для взаимодействия со своими студентами. Наблюдения и исследования многих педагогов и методистов показали, что преподаватели, которые стимулируют более тесное языковое взаимодействие в группе, достигают положительных и эффективных результатов и готовят компетентных специалистов, владеющих иностранным языком. В то время как преподаватели, которые проводят свое учебное время за чтением лекций студентам, пассивно слушающих и делающих записи, зачастую не развивают иноязычную коммуникативную компетенцию у обучающихся и готовят студентов, некомпетентно использующих иностранный язык [18]. Таким образом, преподаватели должны взаимодействовать с каждым студентом в аудитории и создавать атмосферу, мотивирующую обучающихся к изучению иностранного языка.

Качество опыта обучения во многом зависит от учебных материалов, имеющихся у преподавателя. Преподавателю необходимо обращать особое внимание при выборе учебных материалов (выбор текстов, выбор заданий и т.п.) на спектр важных моментов, как: могут ли учебные материалы заинтересовать обучающихся, пробудить их любопытство и побудить их к самостоятельному выполнению; полагаются ли они на опыт и знания учащихся; ориентированы ли цели в основном на коммуникацию; ориентированы ли цели и средства на успех, то есть ясны, реалистичны, полезны и адаптированы к уровню обучающихся; являются ли учебные материалы хорошими примерами естественного использования языка; предлагают ли

они возможность выбора в содержании, заданиях и методах работы; поощряют ли они сотрудничество и обмен, а не конкуренцию; основаны ли они на заданиях и адекватном балансе между языковой практикой и коммуникативной деятельностью; достаточно ли разнообразны действия, чтобы избежать утомительного повторения подобных заданий; побуждают ли материалы обучающихся оценивать тексты и задания; предоставляют ли они обучающимся указания, которые помогают им преодолевать трудности в обучении; представлены ли учебные материалы таким образом, чтобы обучающиеся могли работать самостоятельно, если это необходимо, и оценивать их результаты и многие другие моменты.

Преподавателю постоянно приходиться адаптировать учебные материалы на свое усмотрение, учитывая языковой уровень и языковую подготовку студентов. Что касается традиционных учебников, то эффективность обучения может потребовать изменения, например, диалогов (замены, например, структурного диалога естественной речью), добавления аутентичных текстов и более реалистичных заданий, чтобы сделать обучение более значимым.

В современной практике используется достаточное количество взаимосвязанных методов и подходов, используемых на уроках иностранного языка, например, метод симуляции (воображаемые ситуации) и ролевые игры. Метод симуляции очень популярен и широко используется в зарубежных учебных заведениях, что нельзя сказать об отечественных учебных учреждениях. Исследование зарубежных учёных Гарсия-Карбонелл, Райзинг, Монтеро, Уоттс о роли симуляционных действий в овладении коммуникативной компетенцией в процессе изучения иностранного языка показало, что такие действия более эффективны, чем формальное обучение в повышении коммуникативной компетенции [13, с. 482]. Несомненно, данный метод следует применять наряду с другими методами коммуникативного подхода, так как его преимущество видится в том, что есть возможность использования социального контекста в процессе изучения иностранного языка с целью формирования и социолингвистической компетенции студентов. Ролевые игры также очень важны для повышения коммуникативной компетенции студентов. Ученые Ампатуан, Сан-Хосе и многие другие изучали ролевую игру как подход к развитию коммуникативной компетенции студентов [11]. Их исследования показали, что ролевая игра является эффективным подходом для развития коммуникативной компетенции и культурных аспектов. Игровые задания дают учащимся возможность проявить себя, укрепить уверенность в себе, использовать язык, который они изучили, и улучшить свои навыки общения. При использовании ролевых игр преподавателю рекомендуется учитывать уровень владения студентами иностранным языком и использовать простые или усложненные симуляции, представляющие те или иные процессы реальной жизни (приветствие, заказ еды в кафе; собеседование, поездка на конференцию). В продуманной системе специальных игровых упражнений для студентов неязыковых специальностей особое место принадлежит профессионально направленным играм, которые вызовут у обучающихся живой интерес, связанный с обсуждением знакомой проблематики будущей профессии на иностранном языке [2; 8].

Наравне с традиционными учебными материалами и методами современные педагоги используют компьютерные технологии в преподавании иностранного языка. Сегодня существует множество программ на иностранных языках (например, Movie Talk; English in action. The royal family и т.д.), аудио записей, видео, которые помогают студентам усовершенствовать восприятие иноязычной речи на слух, развивать свои коммуникативные способности, свести до минимума отрицательное отношение к учебе, обусловленное непониманием учебного материала или пробелом в знаниях. Разумеется, преподавателю необходимо провести предварительную подготовку для того, чтобы занятие с применением компьютерных технологий стало продуктивным и успешным: выбор определенной темы из рабочей программы, подбор комплекса заданий, выбор программных средств для выполнения заданий, разработка методических рекомендаций для студентов.

Один из способов вовлечь обучающихся в реальную языковую ситуацию, которая дает им возможность изучать иностранный язык в аудитории и за ее пределами – это мотивировать их смотреть новости на изучаемом иностранном языке, фильмы, онлайн-уроки и читать новости разных газет на иностранном языке и веб-сайтов. Это сопутствует развитию коммуникативной компетенции обучающихся, так как знакомит их с различными типами текстов и определенным набором слов, словосочетаний, а также поддержит их связь с изучаемым иностранным языком вне аудитории. Такой тип свободного выбора учебного процесса вполне эффективен в освоении языка.

Привлечение инструментария социальных сетей (e-mail, what's up и facebook) для развития коммуникативной компетенции предлагает обучающимся возможность использовать язык и учиться друг у друга в бесплатных групповых дискуссиях. Студенты могут стесняться говорить с собеседником лицом к лицу, но им легче обмениваться голосовыми записями или сообщениями через социальные сети. Это дает им возможность учиться на своих ошибках в ходе обсуждений, так как их удаленность от сверстников снижает состояние волнения при совершении ошибок и падения себя в глазах собеседника. Такой вид деятельности повышает языковую компетенцию студентов, а также и другие компетенции. Социальные сети помогают студентам подружиться с носителями языка и получить возможность естественного общения с ними.

Выводы. Таким образом, в данной статье была предпринята попытка рассмотреть актуальную проблему формирования коммуникативной компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка и проанализировать некоторые лингводидактические и педагогические условия и рекомендации, необходимых для ее успешной реализации. Различные определения термина «коммуникативная компетенция» зарубежными и отечественными учёными подчеркивают его значение в изучении и преподавании иностранных языков. Коммуникативная компетенция рассматривается как знание правил языка, использования языка и умение эффективно применять такие знания в соответствии с реальными ситуациями. Коммуникативная компетенция стала основной целью обучения иностранным языкам, а ее модели были разработаны таким образом, чтобы охватить различные аспекты языка, такие как лингвистические, социолингвистические, прагматические, стратегические, языковые макро-навыки и т.д. В статье рекомендуется использовать коммуникативный подход к обучению иностранному языку и его видам деятельности, а также современные технологии и интерактивное обучение как способы достижения достаточно хорошего уровня иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей.

Литература:

1. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. 1977. № 6. – С. 38-45.
2. Гончарова Н.Л. К вопросу об иноязычных компетенциях // Сборник научных трудов Сев.-Кав. ГТУ. Серия «Гуманитарные науки». 2006. № 3. [Электронный ресурс]. – URL: http://science.ncstu.ru/articles/hs/2006_03/ling (дата обращения: 11.03.2021).
3. Гасаненко Е.А. Перспективы глобальной гуманитаризации высшего образования. Современные проблемы и перспективы развития науки, техники и образования. Материалы I Национальной научно-практической конференции, Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2020. – С. 168-171.
4. Залавина Т.Ю. Значимость развития цифровых навыков и цифровых образовательных технологий при обучении аудированию. В сборнике: Художественное произведение в современной культуре: творчество – исполнительство-гуманитарное знание. Сборник статей и материалов. Составитель А.С. Макурина. Челябинск, 2020. – С. 263-267.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. – С. 34-42.
6. Колесникова И.А. Коммуникативная деятельность педагога: учеб. пособ. – Москва: Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.
7. Красильникова Е.В. Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных ученых // Ярославский педагогический вестник. 2009. № 58. – С. 179-184.
8. Мамонтова Н.Ю. Педагогические условия формирования универсальной коммуникативной компетенции студентов нелингвистических вузов при обучении иностранным языкам по ФГОС 3++ // Вестн. Кемеров. гос. ун-та культуры и искусств. 2020. № 51. – С. 221-231.
9. Педагогическое речеведение: словарь-справочник / под ред. Т.А. Ладыженской, А.К. Михальской; сост. А.А. Князьков. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 310 с.
10. Хомский Н. Язык и мышление. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 122 с.
11. Ampatuan, Ramlah A., and Ariel E. San Jose. Role Play As an Approach in Developing Students Communicative Competence. International Journal for Innovation Education and Research 4.1 (2016).
12. Canale, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swaine // Applied Linguistics. 1980. № 1. – P. 47-54.
13. García-Carbonell, Amparo, et al. Simulation/gaming and the acquisition of communicative competence in another language. Simulation & Gaming 32.4 (2001): 481-491.
14. Hymes, D. On Communicative Competence / D. Hymes; in J. B. Pride and J. Holmes (eds.). – New York: Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269-293.
15. Krashen S.D. & Terrell T.D.: The natural approach: language acquisition in the classroom Available at: https://www.researchgate.net/publication/272776608_SD_Krashen_TD_Terrell_The_natural_approach_language_acquisition_in_the_classroom (accessed: 11.03.2021).
16. Park, Hyesook, and Adam R. Lee. L2 learners' anxiety, self-confidence and oral performance. Proceedings of the 10th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics. 2005. – P. 107-208.
17. Savignon S.J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. 2nd ed. N.Y.: McGraw-Hill, 1997. – 272 p.
18. Wang, Qiaoying, and Carolyn D. Castro. Classroom interaction and language output. English language teaching 3.2 (2010): 175.

Педагогика

УДК 371

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

СПЕЦИФИКА НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье обозначены специфические обстоятельства научно-исследовательской деятельности студентов в контексте дополнения образовательного и социально-образовательного компонентов вузовской подготовки; описываются цели научно-исследовательской деятельности студентов; определяются направления реализации различных видов и форм научно-исследовательской деятельности; определяются основные принципы организации научно-исследовательской деятельности студентов по художественной специальности. Академическая подготовка студентов художественной специальности – это сочетание учебного процесса и практического закрепления навыков творческой работы. Содержание, форма и метод обучения искусству имеют специфические особенности, которые необходимо учитывать при проектировании системы оценки качества.

Ключевые слова: студенты, система высшего образования, научно-исследовательская деятельность, образовательный процесс.

Annotation. The article identifies the specific circumstances of students 'research activities in the context of supplementing the educational and socio-educational components of university training; describes the goals of students' research activities; defines the directions for implementing various types and forms of research activities; defines the basic principles of organizing students ' research activities in the art specialty. The academic training of students of the art specialty is a combination of the educational process and the practical consolidation of the skills of creative work. The content, form and method of teaching art have specific features that must be taken into account when designing a quality assessment system.

Keywords: students, higher education system, research activity, educational process.

Введение. В настоящее время все еще идет дискуссия о необходимости развития исследовательских навыков у будущих представителей художественной интеллигенции. В то же время, хотя наука и искусство разные формы деятельности и познания, они тесно связаны друг с другом: это как полюса в культуре. Необходимость развития научно-исследовательской деятельности студентов художественной специальности определяется соответствующими федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования. В то же время трудно согласиться с тем, что требуемые компетенции формируются только в процессе реализации, так как во многих вузах существуют студенческие научные общества [3].

Современные условия модернизации основных сфер общественной жизни оказывают влияние на реформирование системы высшего образования в контексте повышения качества образовательных услуг, прогнозирования высоких темпов научно-технического и экономического прогресса. Основной задачей системы высшего профессионального образования является подготовка высококвалифицированных выпускников, способных к инновационному мышлению, генерированию новых идей, способов действий и т.д.

Изложение основного материала статьи. Зарубежные исследователи считают, что одним из важнейших качеств выпускников вузов, необходимых для достижения оптимального сосуществования в быстро меняющемся информационном мире, является открытость новому опыту, способам восприятия, идеям и незнакомым понятиям в контексте непрерывного «познания» (способность понимать смысловую структуру бытия) и «изменения» (способность исследовать новые возможности на практике через инновации, исследования рисков) [1].

В соответствии с этим важным требованием процесса подготовки выпускника вуза системная организация научно-исследовательской деятельности студента, как основы позитивного развития многообразия в жизни и трансформации социальной практики, путем активизации поискового и творческого статуса студента, его исследовательской инициативы, самостоятельности и осознания окружающего мира и собственных устремлений, формирования информационно-исследовательских способностей является важным элементом системы подготовки специалиста.

Ряд концептуальных документов свидетельствует о том, что научно-исследовательская деятельность является приоритетным направлением вузовской подготовки. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года ориентирована на формирование нового поколения студентов-исследователей, ориентированных на потребности инновационной экономики, основанной на знаниях. «Концепция развития научно-исследовательской и инновационной деятельности высших профессиональных учебных заведений Российской Федерации на период до 2015 года» указывает на необходимость развития научно-исследовательской и инновационной деятельности вузов в целях модернизации российской экономики. В федеральном законе «Об образовании» (статья 72) подчеркивается необходимость интеграции образовательной и научной (исследовательской) деятельности в систему высшего профессионального образования в целях повышения качества подготовки учащихся средних школ по основным образовательным программам.

Анализируемые документы определяют значимость научно-исследовательской деятельности в процессе вузовской подготовки, в контексте профессионального развития студентов, производства новой структуры знаний в изменяющейся среде, совершенствования деятельности поисково-исследовательской деятельности.

Научно-исследовательская деятельность студентов университета является основным ресурсом для непрерывного приобретения навыков интеллектуального труда в контексте новейших достижений в области информационно-коммуникационных технологий науки и техники. Э.Д. Днепров определяет следующие цели исследовательской деятельности:

– многогранный поиск, всесторонний сбор информации по различным каналам, источникам любой формы (раскрытие содержания основного документа/публикации и извлечение из него необходимой информации); обработка, сжатие, сжатие информации (т.е. краткое описание содержания файла); обработка, сжатие, сжатие информации (т.е. краткое описание содержания файла);

– систематизация (преобразование информации, ключевая оценка и обобщение данных, преобразование имеющейся информации в наиболее удобную форму обучения в виде комментариев);

– анализ и синтез (информационные элементы, полученные на первом этапе деятельности, затем обрабатываются на втором этапе, что соответствует более высокому уровню соотношения анализа и синтеза);

– обработка (включая элементы творчества) и хранение (обеспечение неизменности состояния всех видов информационных документов в упорядоченном массиве до тех пор, пока не возникнет необходимость их предоставления для использования);

– воспроизводство, воспроизведение и распространение научной информации [5].

Академическая подготовка в системе художественного образования представляет собой сочетание учебного процесса и практического закрепления навыков творческой работы. Содержание, формат и методы обучения ориентированы на приобретение студентами теоретических знаний и профессиональных умений. Теоретическая и общегуманитарная подготовка способствует формированию у творческой личности научного мировоззрения и художественного мышления при ее обширном образовании. Специальные дисциплины призваны развивать и воспитывать художественную личность, способствовать ее духовному становлению и социализации, способствовать приобретению и развитию профессиональных навыков для осуществления самостоятельной практической деятельности в избранных областях или профессиях [2].

В художественном образовании качество означает стабильность и целостность образования, основанного на школе творческой науки, созданной этим университетом. В то же время исследовательские материалы, посвященные характеристике качества художественного образования, не дают его четкого определения, не указывают типичных и специфических характеристик данного объекта, позволяющих отличить его от других объектов.

Рассматривая многие аспекты качества подготовки специалиста, развития будущей профессиональной деятельности, практического применения теоретических знаний, можно сделать вывод, что критерии качества художественного образования и подготовки определяются степенью овладения общетеоретическими знаниями, степень овладения знаниями зависит от сочетания традиционных и инновационных методов и технологий, позволяющих выпускникам решать интеллектуальные, эстетические и общекультурные задачи, создавать художественные образы и произведения.

При обучении студентов художественной специальности педагоги должны обращать внимание на развитие профессионально важных личностных качеств: степень сосредоточенности и переключаемости, общий зрительный и технический интеллект, равномерность и точность движений рук, зрительная и моторная координация, цветовое воображение, память и зрительно-практическое мышление (А.В. Карпов, В.Д. Шадриков и др.).

Исследовательская деятельность студентов-искусствоведов определяется способностью студентов наблюдать, исследовать, анализировать социальные процессы и отношения, определять причинно-следственные связи явлений, выдвигать альтернативные предположения, организовывать экспериментальную работу, рационализировать социальные процессы и отношения, определять причинно-следственные связи явлений.

В системе вузовской подготовки студентов художественной специальности выделяются определенные направления реализации различных видов и форм исследовательской деятельности, которые определяют формирование студентами функциональных исследовательских умений как универсального способа овладения и трансформации современных социокультурных практик, приобретения новых знаний, значимых для конкретного студента [6].

Направления реализации различных видов и форм научно-исследовательской деятельности студентов-искусствоведов следующие:

– обогатить традиционные формы организации учебного процесса (лекции, практические занятия, семинары и лабораторные занятия, а также подготовку контрольных, курсовых и выпускных квалификационных документов во время выполнения курсового плана) за счет выполнения заданий проблемного исследования – заданий, приемов кодирования и декодирования информации, причинно-следственных схем, ассоциативных образов рассуждений, логической визуализации, глоссария терминов, аннотаций, комментариев и т.д.) и написания конспектов, рефератов, крнтрольных работ;

– развивать внеаудиторные формы активного участия студентов в научной деятельности (написание научных работ, статей, конкурсных научных работ, грантов; проведение научно-исследовательских работ, конференций, студенческих и аспирантских чтений, олимпиад, научно-исследовательских и творческих работ; факультативные формы обучения; формы научного социального партнерства университет – работодатель – производственная база практики и др.).; коллективная форма презентации научно-практической деятельности студентов (научно-исследовательское сообщество, познавательные семинары, студенческие группы молодых исследователей, студенческое научное общество, студенческий научный совет и т.д.).

Вышеизложенное позволяет отметить, что в процессе вузовской подготовки студентов художественной специальности научно-исследовательская деятельность дополняет образовательный и социально-образовательный компоненты вузовской подготовки студента следующими элементами:

– развитие общего научно-информационного мира студентов, определяющего успешное позиционирование студентов в изменяющейся реальности окружающей действительности, долгосрочное построение прогнозов профессионального и личностного развития с учетом социальных тенденций, научно-экономического прогресса по всем направлениям;

– накопление инновационных систем знаний, которые в настоящем и будущем необходимы для того, чтобы грамотно исследовать и открывать новое для себя, общества и профессии;

– реализовать понимание смысла передачи знаний путем создания ситуаций понимания, особенно в области знаний, связанных с обществом, человеком и природой;

– развитие навыков и умений приобретать инновационные знания и понимать их не только с профессиональной и личностной точки зрения, но и в контексте общественного развития и изменений, происходящих в природе;

– развитие личности с целью совершенствования ее творческих способностей.

В процессе вузовской подготовки студента, с целью эффективной организации его научно-исследовательской деятельности, мы считаем необходимым реализовать следующие принципы:

– принцип создания исследовательского пространства, то есть создание среды для инициативы и выражения индивидуального исследовательского опыта, творческого сотрудничества и открытости взаимодействия субъектов образования;

– принцип целостности, который имеет теоретическое обоснование движения всестороннего значения, то есть в процессе вузовской подготовки по разработанной программе «личность – профессиональное образование», которая обеспечивается охватом всех сфер личности, а именно: эмоционально-чувственного поля, в котором эмоции и чувства студента позволяют испытать радость исследования индивидуального или коллективного творчества и преимущества индивидуальных высоких достижений; когнитивное поле, в котором новые знания и исследовательские умения позволяют студентам осознать преимущества научных методов, осуществлять профессиональную деятельность, внедрять и способствовать инновациям; волевое поле, в котором роль обучения позволяет испытывать положительные эмоции от процесса обучения;

– принцип свободы выбора, под которым понимается чрезмерно вариативное представление информации в области актуальной ценностной ориентации студентов, расширение собственного выбора выхода за пределы своих границ, комплексный выбор самодвижения и самосовершенствования по «личностно-исследовательскому маршруту» изучения ценностей и культурных норм творчества [4].

В то же время в процессе исследовательской деятельности студенты перестраиваются с позиции пассивного усвоения определенной общекультурной и профессиональной профессиональной информации на позицию студентов, самостоятельно извлекающих новые знания и активно интегрирующих их в глубинное сознание.

Важным условием развития исследовательской деятельности студентов является наличие у них формируемых интеллектуальных умений. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования даже при подготовке бакалавров социокультурного и художественного профилей предполагают, что студенты овладевают такими общекультурными умениями как анализ, сравнение, обобщение и т.д. [7].

Поэтому особенность исследовательской деятельности студентов художественной специальности заключается в том, что она дополняет возможности образовательного компонента, является необходимой частью вузовской подготовки конкурентоспособного и высококвалифицированного выпускника, а в

социальной реальности выступает как механизм подъема студентов через этап познавательной самостоятельности, активности и интеграции в мир интеллектуальных ценностей.

Выводы. В процессе вузовской подготовки научно-исследовательская деятельность студентов художественной специальности обеспечивает накопление систематических междисциплинарных знаний и представлений о социальных явлениях, общественных отношениях; стремление активно входить в сферу научной жизни; приобретение навыков достижения результатов научно-технического прогресса в образовании и социальной практике; личностную самореализацию и установление наилучшей траектории профессионального и личностного саморазвития.

Следует также отметить, что участие студентов художественной специальности в научно-исследовательской деятельности вуза определяет его активную роль как субъекта познавательного процесса и способствует формированию у студентов таких качеств как исследовательская инициатива, профессиональная и академическая мобильность, необходимые для оптимального присутствия в информационном обществе. Наконец, следует отметить, что плановая модернизация российского общества не может быть осуществлена без современной, интеллигентной, творчески мыслящей интеллигенции, реализующей свой потенциал во всех сферах общественной и государственной деятельности.

Литература:

1. Афонченко Л.Ф. Формирование готовности у студентов вуза искусств и культуры к профессиональной педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Воронеж, 2002. 24 с.
2. Горлова И.И. Художественная культура и художественное образование. – Краснодар, 2017
3. Добреньков В.И., Нечаев В.Я. Общество и образование // М.: ИНФРА-М, 2017.
4. Карпов А.В. Психологическая структура профессиональной деятельности // Психология труда: учебник для вузов / Под ред. А.В. Карпова. – М.: Владос-Пресс, 2015.
5. Мудрость воспитания: книга для родителей / Сост. Б.М. Бим-Бад, Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетов. М.: Педагогика, 1989. – 304 с.
6. Ромащук А.Н. Подтверждать, опровергать или сопоставлять // Высшее образование в России. 2018. № 8/9. – С. 129-134.
7. Хон Р.Л. Педагогическая психология. Принципы обучения. М., 2016.

Педагогика

УДК 371

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПЕЙЗАЖЕ КАК ЖАНРЕ ЖИВОПИСИ У ДЕТЕЙ ШЕСТОГО ГОДА ЖИЗНИ ПОСРЕДСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования представлений о пейзаже как жанре живописи у детей шестого года жизни посредством образовательных ситуаций. Раскрыты возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста, их способности к эмоциональному восприятию художественных произведений, умение выделять средства художественной выразительности и видеть прекрасное в изображаемых объектах окружающей действительности. Указаны различные позиции исследователей на становление личности дошкольников, формирование их эстетических взглядов в процессе ознакомления с произведениями живописи. Перечислены различные виды деятельности, используемые в педагогической практике работы с дошкольниками. Выделена образовательная ситуация, как одна из форм совместной деятельности педагога с детьми. Представлена классификация образовательных ситуаций, которые можно использовать в процессе формирования представлений о пейзаже как жанре живописи. Описаны критерии, показатели и уровни сформированности представлений о пейзаже как жанре живописи у детей старшего дошкольного возраста. Подобран диагностический инструментарий для изучения уровня сформированности представлений о пейзаже, как жанре живописи. Показаны итоговые результаты констатирующего среза экспериментального исследования.

Ключевые слова: пейзаж, живопись, формирование, образовательная ситуация, дети старшего дошкольного возраста, эмоциональное восприятие.

Annotation. The article examines the features of the formation of ideas about the landscape as a genre of painting in children of the sixth year of life through educational situations. The article reveals the age characteristics of older preschool children, their ability to emotionally perceive works of art, the ability to highlight the means of artistic expression and see the beauty in the depicted objects of the surrounding reality. The different positions of researchers on the formation of the personality of preschoolers, the formation of their aesthetic views in the process of acquaintance with the works of painting are indicated. The various types of activities used in the pedagogical practice of working with preschoolers are listed. The educational situation is highlighted as one of the forms of joint activity of a teacher with children. The classification of educational situations that can be used in the formation of ideas about the landscape as a genre of painting is presented. Criteria, indicators and levels of formation of ideas about the landscape as a genre of painting in older preschool children are described. A diagnostic toolkit was selected to study the level of formation of ideas about the landscape as a genre of painting. The final results of the ascertaining section of the experimental study are shown.

Keywords: landscape, painting, formation, educational situation, senior preschool children, emotional perception.

Введение. В отечественной педагогике методика художественно-эстетического развития появилась с конца XIX – начала XX века. На современном этапе направление художественно-эстетического развития характеризуется тем, что оно направленно на ознакомление с миром искусства, творчества и культуры.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования определены следующие задачи по художественно-эстетическому развитию: развитие предпосылок ценностно-смыслового

восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; формирование элементарных представлений о видах искусства; становление эстетического отношения к окружающему миру; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализация самостоятельной творческой деятельности (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

Над вопросом восприятия и ознакомления детей дошкольного возраста с произведениями живописи занимались исследованием Н.М. Зубарева [1], Т.С. Комарова [3], Н.А. Курочкина [5], С.Г. Маслова [6], С.В. Погодина [7], Р.М. Чумичева [8].

Цель данной статьи – рассмотреть проблему формирование представлений о пейзаже как жанре живописи у детей шестого года жизни посредством образовательных ситуаций.

Изложение основного материала статьи. На шестом году жизни наблюдается изменения в физическом и психологическом развитии ребенка. У него развивается словесно-смысловая память, увеличивается объем сохраняемой информации, воображение начинает становиться произвольным. Также наблюдается изменения в мышлении детей данного возраста. Оно уже опирается на представления. Данный процесс способствует развитию наглядно-образного мышления.

Однако перечисленные нами изменения в развитие ребенка не могут быть полноценными за счет достижения им возраста 5-6 лет. Для полноценного развития личности ребенка ему требуется помощь, которая будет отражаться в обогащении жизненного опыта новыми знаниями.

В исследованиях Курочкиной Н.А. отмечено, что знакомство с пейзажной живописью начинается на пятом году жизни. Это связанно с тем, что дети представленного возраста способны к эмоциональному восприятию произведений, так как это связанно с их собственным жизненным опытом. Дошкольники, рассматривая картины, могут выделять средства художественной выразительности, видеть красоту изображенных объектов и явлений. Так же работа по ознакомлению с пейзажной живописью продолжается и на шестом году жизни [5].

Исследования Чумичевой Р.М. раскрывают важность ознакомления детей с живописью. Она является незаменимым средством, благодаря которому формируется эстетические взгляды. Данный процесс способствует формированию личности ребенка [5]. Роль живопись занимает в психическом развитии дошкольников. Ознакомление с произведениями живописи способствует развитию мышления, воображения и памяти.

В программе по художественно-эстетическому воспитанию в детском саду «В мире прекрасного» Маслова С.Г. представлена важность ознакомления дошкольников с произведениями живописи. Она говорит о том, что данный процесс способствует развитию психофизических качеств ребенка [6].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования образовательная деятельность является процессом организации обучению детей дошкольного возраста. В данный процесс входят такие виды детской деятельности, как: игровая, коммуникативная, трудовая, музыкально-художественная, познавательно-исследовательская, чтение, художественно-изобразительная, продуктивная.

Образовательная ситуация – это форма совместной деятельности педагога и детей, которая планируется и целенаправленно организуется педагогам с целью решения определенных задач развития, воспитания и обучения в различных видах детской деятельности. Она может быть выделена в качестве основной единицы педагогического процесса [8].

Классификацию комплексных образовательных ситуаций дали Л.М. Кларина и З.А.Михайлова [2] на основе характера детской деятельности. В нее входят следующие ситуации:

– объяснительно-иллюстративные, применяемые для погружения в непосредственную образовательную деятельность;

– проблемные, стимулирующие совместный со взрослыми поиск решений проблем;

– репродуктивные, для реализации которых, детям демонстрируется опыт, подлежащий усвоению и воспроизведению;

– эвритические, способствующие самостоятельному решению проблем;

– игровые, в ходе которых, полученные представления переносятся в условия игры;

– исследовательские (поисковые), в ходе которых формулируется проблема, обсуждаются гипотезы и способы решения проблемы;

– коммуникативно-диалоговые, в ходе которых выдвигаются, обосновываются и обсуждаются идеи решения проблемы, сопоставляются имеющие точки зрения и проводится рефлексия.

На протяжении всего образовательного процесса проводятся образовательные ситуации. Структура данных ситуаций зависит и видоизменяется от целей и задач, которые ставит перед собой педагог, организуя их.

По работе с ознакомлением детей дошкольного возраста с определенной темой, образовательные ситуации применяются в комплексной работе. Данный процесс реализует принцип интеграции в образовательном процессе дошкольного учреждения.

Использование комплексных образовательных ситуаций (занятия, придумывание сказок и рассказов по сюжету картины, упражнения, беседы, игры) будет способствовать эффективному ознакомлению детей с произведениями живописи в жанре пейзаж.

В своих исследования Зубарева Н.М. [1] рекомендует при знакомстве с пейзажем как жанром живописи использовать такие комплексные образовательные ситуации, как беседы об искусстве и игровые ситуации, которые помогают дошкольникам сравнивать и узнавать по художественной выразительности художественные образы. Также при проведении данных ситуаций педагог рекомендует использовать музыкальное сопровождение, поэзию и прозу для лучшего восприятия детьми пейзажной живописи.

Для выделения критериев и показателей изучения сформированности представлений о пейзаже как жанре живописи у детей шестого года жизни, были проанализированы программные задачи в данном направлении.

Диагностика – это неотъемлемый компонент педагогической деятельности, так как осуществление процессов обучения и восприятия требует оценки, анализа и учета результатов этих процессов. Она является эффективным методом для изучения представлений о пейзаже как жанре живописи у детей шестого года

жизни. В начале данного исследования проводится констатирующий эксперимент с целью изучения уровней сформированности представлений о пейзаже.

При проведении исследования применялась индивидуальная форма работы с детьми. Обследование состояло из четырех заданий. Содержание каждой ситуации было направленно на выявление уровня знаний детей шестого года жизни о живописи и ее жанрах, средствах выразительности, используемых в произведении и пониманию сюжета картин.

Для выполнения представленных детям заданий использовались уточняющие вопросы, которые были направлены на четкое определение объема и полноты сформированности у детей шестого года жизни представлений о живописи и ее жанре пейзаж.

Определены критерии и показатели сформированности у детей шестого года жизни представлений о живописи и ее жанре пейзаж: когнитивный (представления детей о пейзаже как жанре живописи; понимание средств художественной выразительности (цвет, композицию, выбор фона под предметы); операционный (понимание основного содержания рассматриваемой картины; понимание детьми особенностей построения картины в жанре живописи пейзаж), а также были выделены уровни (высокий, средний, низкий).

На констатирующим этапе к критериям и показателям были предложены диагностические задании, которые были направлены на изучения уровня сформированности представлений о пейзаже, как жанре живописи. Критерии и показатель нашего исследования были адаптированы под наше исследование на основе исследований Е.Л. Трусовой. Рассмотрена классификация показателей уровней представлений дошкольников о произведениях живописи. При опросе детей использовалась игровая форма. Детям предлагалось помочь кукле Ариэль подготовить экскурсию. Для этого они должны были выполнить данные им задания: «определение пейзажа среди представленных жанров живописи»; «понимание сюжета картины в жанре пейзаж»; «знания средств художественной выразительности»; «понимание детьми особенностей построения картины в жанре живописи пейзаж».

По результатам проведенной проблемной ситуации были определены следующие уровни сформированности представлений о пейзаже, как жанре живописи у детей шестого года жизни.

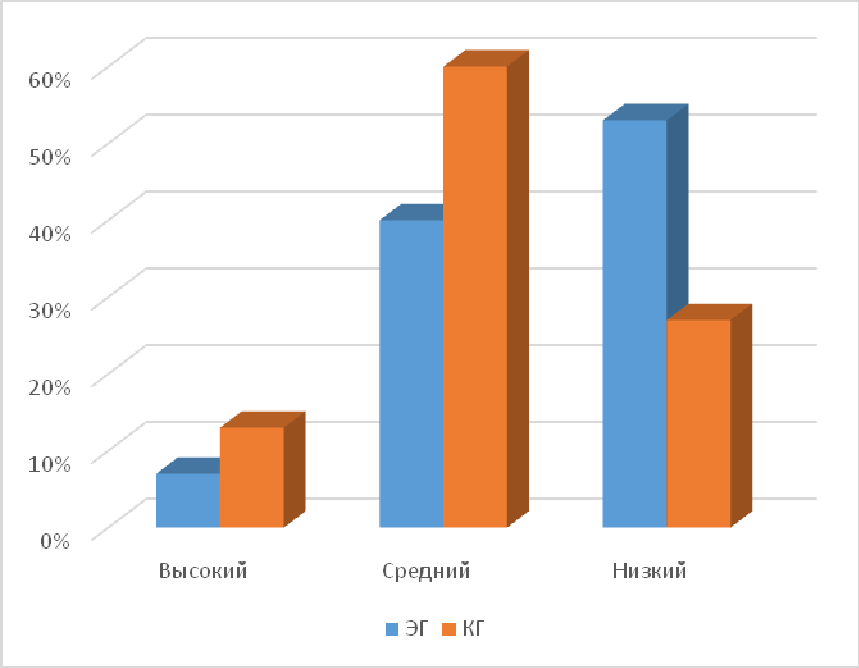

Рисунок 1. Результаты уровня сформированности представлений о пейзаже, как жанре живописи у детей шестого года жизни

Проведя констатирующий эксперимент было выявлено, что большинство детей экспериментальной группе умеют низкий и средний уровни сформированных представлений о пейзаже как жанре живописи. В контрольной группе больше детей показало средний уровень сформированных представлений о пейзаже.

При проведении констатирующего эксперимента большинство детей смогли определить содержание картины и показали понимание особенности построения картины данного жанра; не все дошкольники выделяют художественные средства выразительности, к которым относятся: цвет, композиция, выбор фона под изображенные объекты; единицы смогли выделить пейзаж среди других жанров живописи и назвать его отличительные особенности.

Выводы. Проведенная диагностика и изучение уровней сформированных представлений о пейзаже, как отдельном жанре живописи, показали, что в основном преобладает средний и низкий уровни. На основе этого можно сказать, что работе по формированию представлению о живописи уделяется незначительное внимание. Дети могут анализировать содержание картин, но выделить пейзаж среди других жанров живописи и назвать отличительные особенности данного жанра не способны. Образовательные ситуации позволяют нам организовывать образовательную деятельность в дошкольном учреждении. Они способствуют формированию представлений о пейзаже как жанре живописи у детей шестого года жизни.

Литература:

1. Зубарева Н.М. Дети и изобразительное искусство (натюрморт и пейзаж в эстетическом воспитании детей 5-7 лет): Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Н.М. Зубарева. – М.: 1969. – 111 с.

2. Кларина Л.М. Развитие познавательно-исследовательских умений у старших дошкольников: методическое пособие для воспитателей и педагогов / Л.М. Кларина, З.А. Михайлова, Т.И. Бабаева. – СПб.: Детство-Пресс, 2012. – 160 с.
3. Комарова Т.С. Детское художественное творчество: методическое пособие для воспитателей и педагогов / Т.С. Комарова. – М.: Мазайка-Синтез, 2008. – 159 с.
4. Комарова Т.С. Школа эстетического воспитани : сборник / под ред. Т.С. Комарова. – М.: Мозайка-Синтез, 2009. – 352 с.
5. Курочкина Н.А. Дети и пейзажная живопись. Времена года. Учимся видеть, ценить, создавать красоту: методическое пособие для воспитателей и педагогов / Н.А. Курочкина. – СПб.: Детство-пресс, 2004. – 272 с.
6. Маслова С.Г. В мир прекрасного: программа художественно-эстетического воспитания в детском саду / С.Г. Маслова, Н.Д. Соколова. – СПб.: Нестор-История, 2010. – 176 с.
7. Погодина С.В. Теория и технология развития детского художественного творчества: учебник для студ. учреждений высш. образования / С.В. Погодина. – М.: Академия, 2014. – 384 с.
8. Чумичева Р.М. Дошкольникам о живописи: кн. для воспитателя дет. сада / Р.М. Чумичева. – М.: Просвещение, 1992. – 126 с.

Педагогика

УДК 372.8

кандидат биологических наук, доцент Зыков Игорь Евгеньевич
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
магистрант кафедры биологии и экологии Иванищева Мария Владимировна
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
учитель биологии Воропаева Инна Сергеевна
МОУ СОШ № 18 с УИОП (г. Орехово-Зуево);
преподаватель естественнонаучных дисциплин Головина Софья Игоревна
ГБПОУ МО «Московский областной медицинский колледж №1» (г. Наро-Фоминск)

АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ БИОЛОГИИ В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Рассмотрены теоретические основы профильного обучения биологии в средней общеобразовательной школе. Проанализированы современные методики преподавания биологии по разным программам. Проведено экспериментальное исследование профильного обучения биологии по методике Н.Д. Андреевой и А.Л. Левченко в старших классах естественнонаучного профиля. В качестве критериев оценки использованы уровни усвоения знаний В.П. Беспалько и методика сформированности умений А.В. Усовой.

Ключевые слова: профильное обучение, специализация, преподавание биологии, общеобразовательная школа.

Annotation. The theoretical foundations of specialized education in biology in secondary schools are considered. Modern methods of teaching biology in different programs analyzed. An experimental study of specialized biology training using the methodology of N.D. Andreeva and A.L. Levchenko in high school of natural science profile completed. As evaluation criteria, the levels of knowledge acquisition by V. P. Bespalko and the method of formation of skills by A.V. Usova used.

Keywords: specialized training, specialization, biology teaching, general education school.

Введение. В процессе реформирования общеобразовательной школы вводятся новые образовательные стандарты, что приводит к необходимости разработки и применения современных моделей обучения. Достижение новых образовательных целей становится возможным благодаря специализированному обучению по разным программам предметов, которое является средством дифференциации и индивидуализации преподавания, позволяющим создавать условия для подготовки старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и планами в отношении продолжения образования. Поэтому основной целью настоящей работы является изучение некоторых аспектов преподавания и исследование успешности обучения биологии в профильных классах средней общеобразовательной школы.

Изложение основного материала статьи. Организация профильного обучения в настоящее время весьма актуальна и занимает важное место в реализации ФГОС среднего образования. В основе профильного обучения лежит его дифференциация по интересам обучающихся, направленная на создание оптимальных условий для выявления и развития способностей каждого школьника, формирования широкого круга умений по применению знаний на практике.

Дифференцированное обучение может осуществляться в виде групповой деятельности при выполнении обучающимися конкретных учебных заданий в рамках традиционного урока или домашней работы. В современной школе дифференцированное обучение рассматривают как одну из форм осуществления личностно-ориентированного подхода к обучающимся, разработки для них индивидуального маршрута обучения в соответствии с их склонностями и предпочтениями, что предполагает выделение отдельных групп учащихся класса, однородных по типическим признакам, т.к. уровень развития школьников, характер усвоения ими материала, темпы их работы, объем и глубина знаний, способы мыслительной деятельности, отношение к учению, интерес к знаниям могут быть неодинаковы.

Альтернативные работы по выбору обучающихся обладают достоинствами обязательных и факультативных занятий. В этом случае на выбор учащимся предлагают несколько курсов, один из которых они обязаны изучить. Основным назначением альтернативных занятий в старших классах является удовлетворение познавательных интересов. Небольшой объем фактического материала, включенного в эти курсы, предполагает их изучение в течение одной учебной четверти.

Классы специализации с углубленным изучением образовательных дисциплин организуются тогда, когда в школе имеется достаточное количество учащихся с повышенным интересом к группе близких

предметов, которые предполагается изучать на более высоком уровне сложности. Профильное обучение и углубленное изучение отдельных предметов являются различными формами дифференциации, поэтому актуальной становится проблема их взаимосвязи и соотношения в процессе освоения основных дисциплин. Неотъемлемой частью такого обучения является фундаментальное изучение тем, определяющих профильную направленность [5, 7, 8, 12, 13].

В качестве базовой площадки для проведения исследования была выбрана МБОУ СОШ № 4 с УИОП г. Наро-Фоминска Московской области.

Исследования были проведены в три этапа:

I этап – выбор базовой образовательной организации для проведения эксперимента (сентябрь 2019 года).

II этап – проведение анкетирования педагогов и обучающихся, реализация методики профильного обучения Н.Д. Андреевой и А.Л. Левченко [2] (октябрь-декабрь 2019 года).

III этап – статистическая обработка полученных данных и подведение итогов эксперимента (март-апрель 2020 года).

В исследовании принимали участие обучающиеся 10-11-х классов. Совместно с администрацией школы и учителями биологии, были выбраны специализированные естественнонаучные классы для проведения эксперимента. Всем участникам проекта были представлены и объяснены опорные моменты будущей темы исследования.

В анкетировании приняли участие 54 преподавателя биологии из 31 школы г. Наро-Фоминска Московской области. Им было предложено пройти анкетирование дистанционно, через заранее подготовленные google-формы. Основу анкет составили варианты, разработанные А.Г. Ворониной [10, 11].

Анкетирование проводилось и среди учащихся. В нем приняли участие обучающиеся четырех профильных естественнонаучных классов – 10 «А» (31 человек), 10 «Б» (30 человек), 11 «А» (25 человек) и 11 «Б» (24 человека). Анкетирование обучающихся проведено также с помощью google-форм.

Во время проведения эксперимента оценивали предметные достижения обучающихся в форме срезовых диагностических работ. При оценке результатов обучения в качестве критериев использованы уровни усвоения знаний, предложенные В.М. Беспалько [4].

В 10-х классах, как в экспериментальной, так и в контрольной группах, диагностика проводилась по темам раздела «Основы цитологии», в 11-х классах – по темам раздела «Эволюционное учение».

Для выявления степени сформированности умений применяли методику А.В. Усовой [6, 14], согласно которой оценивали:

- коэффициент полноты выполнения операций;
- коэффициенты успешности и эффективности развития умений.

В контрольной и экспериментальной группах 10-х классов проверяли сформированность таких умений, как работа обучающихся с микроскопом, изготовление временных микропрепаратов растительных объектов, определение закономерностей и особенностей клеточного строения различных организмов, сравнение их между собой, объяснение увиденных биологических явлений и структур (например, таких, как плазмолиз и деплазмолиз в клетках кожицы лука, фазы митоза, органоиды растительной и животной клетки и т. д.).

На последнем этапе исследования проанализированы результаты внедрения авторской методики профильного обучения Н.Д. Андреевой и Л.А. Левченко [2], а также знания, умения и навыки, приобретенные обучающимися в ходе эксперимента. Были обработаны анкеты учителей биологии средних общеобразовательных школ г. Наро-Фоминска. Результаты анкетирования педагогов по основополагающим аспектам профильного обучения приведены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты анкетирования педагогов по вопросам целесообразности и эффективности профильного обучения

Имеют представление о профильном обучении, активно используют	61%
Не имеют представления о профильном обучении	2%
Не считают эффективным	11%
Имеют слабое представление	26%

Анализ анкет учителей позволяет сделать вывод о том, что большая часть педагогов (61%) имеют четко сформированное представление о профильном обучении и углубленном изучении отдельных предметов. Часть учителей, к сожалению, вообще не видит смысла в предлагаемых моделях специализированного обучения (11%), что, по-видимому, связано с низким уровнем мотивации самих педагогов, которым рекомендовано активно использовать технологии ситуационного и проблемного обучения. Особо стоит уделять внимание культуре работы с современными профильными элективными курсами [1, 3].

В анкетировании школьников 9-11-х классов принял участие 221 обучающийся. Результаты анкетирования учащихся по вопросам профильного обучения представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты анкетирования обучающихся 9-11-х классов по вопросам профильного обучения

Заинтересованы в профильном обучении	69%
Не заинтересованы в профильном обучении	8%
Не планируют продолжать обучение в 10-11-х классах	23%

На основании анализа полученных данных можно заключить, что подавляющее большинство школьников положительно относятся к организации профильного обучения в 10-11-х классах. Большая часть учащихся этой группы (69%) на момент отправки анкеты уже определилась с выбор профиля для

дальнейшего обучения в старшей школе. Выбор профиля обусловлен спецификой направления подготовки в ВУЗе и характером предполагаемой профессии. Часть обучающихся (8%) считает профильное обучение неэффективным, что, вероятно, говорит о их низком уровне мотивации. 23% учащихся, большую часть которых составляют обучающиеся 9-х классов, не предполагают продолжить обучение в старшей школе, соответственно, вопросы специализированного обучения их практически не интересуют.

Исследование степени усвоения знаний школьниками 10-х классов по вопросам основ цитологии показало, что обучающиеся экспериментального 10 «А» класса лучше усвоили материал этого раздела общей биологии. В контрольной группе лишь небольшая часть обучающихся справилась с отдельными заданиями повышенной сложности. В целях подтверждения полученных экспериментальных данных через месяц была проведена повторная диагностическая работа. Анализ полученных данных в ходе повторной диагностики показал, что более прочное усвоение знаний обучающимися происходит в экспериментальной группе. Обучающиеся данного класса дали большее количество правильных ответов на вопросы высокого и повышенного уровней сложности.

Подобные исследования были проведены и в 11-х классах по темам раздела «Эволюционное учение». Обучающиеся 11 «А» класса, которые составили экспериментальную группу, лучше справились с предложенной диагностической работой. Для подтверждения полученных данных через месяц был проведен повторный контроль знаний. Его результаты, показывают, что знания среди обучающихся 11-х классов по темам раздела «Эволюционное учение» более эффективно усваиваются в профильной группе.

Помимо экспериментального исследования степени усвоения знаний у обучающихся, была проведена оценка сформированности умений по методике А. В. Усовой (табл. 3, 4) [9, 11].

Таблица 3

Степень сформированности умений в контрольной и экспериментальной группах 10-х классов

10 класс	Лабораторные работы				Коэффициент успешности развития умений	Коэффициент эффективности развития умений
	1	2	3	4		
Экспериментальная группа (31 человек)	0,54	0,63	0,88	0,89	1,65	2,19
Контрольная группа (30 человек)	0,45	0,49	0,53	0,60	1,33	

Таблица 4

Степень сформированности умений в контрольной и экспериментальной группах 11-х классов

11 класс	Лабораторные работы						Коэффициент успешности развития умений	Коэффициент эффективности развития умений
	1	2	3	4	5	6		
Экспериментальная группа (25 человек)	0,55	0,60	0,64	0,71	0,88	0,90	1,64	2,11
Контрольная группа (24 человека)	0,47	0,53	0,55	0,59	0,60	0,61	1,29	

Анализируя полученные данные, приходим к заключению о том, что практические умения и навыки лучше формируются у обучающихся профильных классов, несмотря на общую тенденцию их роста от одной лабораторной работы к другой, как в контрольной, так и в экспериментальной группах.

Выводы. Изучив некоторые аспекты преподавания биологии в профильных классах средней общеобразовательной школы, можно сделать следующие обобщения:

1. Изучение теоретических и методологических основ специализированного обучения, его внедрение в практику работы общеобразовательных школ позволяет оптимизировать учебный процесс и создавать предпосылки для успешного профессионального самоопределения учащихся.

2. Анализ основных аспектов преподавания биологии в профильных классах позволяет заключить, что специализированный естественнонаучный материал расширяет и углубляет знания об общебиологических закономерностях, дает возможность получения дополнительных сведений. Подобная структура формирует систему общебиологических понятий и показывает роль различных отраслей биологической науки, сохраняя при этом инвариантный компонент содержания образования.

3. Экспериментальное исследование эффективности профильного обучения биологии показало, что обучающиеся по программе естественнонаучного профиля имеют более высокий уровень усвоения знаний и сформированности понятий и умений, нежели учащиеся непрофильных общеобразовательных классов. Специализированное обучение стимулирует обучающихся к поиску и углубленному изучению материала предмета, к овладению новыми умениями и навыками.

4. В процессе профильного обучения в общеобразовательной школе проявляется опасность одностороннего развития способностей детей, снижения интереса учащихся специализированных классов к общеобразовательным предметам, учебной перегрузки. Эти проблемы, вероятно, можно решить путем отбора и дифференцирования содержания естественнонаучных и общеобразовательных предметов, введения современных элективных курсов, применения специальных методов обучения и методических приемов, введения новых педагогических технологий.

Литература:

1. Александрова О.М. Профильное обучение: типовые профили. – М.: СпортАкадемПресс, 2005. – 212 с.

2. Андреева Н.Д., Левченко А.Л. Профильное обучение: вчера, сегодня, завтра // Биология в школе, 2004. № 5. – С. 21-24.

3. Артемова Л.К. Профильное обучение: от концепции до реализации. – Брянск: изд-во БГУ, 2004. – 288 с.
4. Беспалько В.М. Методы и критерии оценки знаний, умений и навыков учащихся при программированном обучении. – М.: 1969. – 116 с.
5. Галкина Т.И., Сухенко Н.В. Организация профильного обучения в школе: книга современного завуча – концепция и основные положения профильного обучения, цели, формы, структура и содержание учебного планирования, мониторинг профильного обучения. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 251 с.
6. Доболева Е.А. Познавательная активность на уроках биологии в профильной школе // Актуальные вопросы в научной работе и образовательной деятельности: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. – 2015. – С. 48-49.
7. Зыков И.Е., Ющенко Ю.А. Зоологический музей Государственного гуманитарно-технологического университета и его место в реализации ФГОС ВПО. – Ялта: Проблемы современного педагогического образования. – 2018, Вып. 61, часть 3. – С. 83-87.
8. Зыков И.Е., Ющенко Ю.А., Шурыгина А.И. Виртуальная экскурсия как вид проектной деятельности. – Ялта: Проблемы современного педагогического образования. – 2020, Вып. 66, часть 3. – С. 81-85
9. Качалова, Л.П., Телеева Е.В. Профильное обучение. – Шадринск: Исеть, 2006. – 171 с.
10. Корниенко Т.В., Потапов А.А., Петрова Т.Н. Профильное обучение школьников средствами медиаобразования. – Санкт-Петербург: Наукоемкие технологии, 2020. – 160 с.
11. Красношлыкова О.Г., Новикова С.В. Формирование ключевых компетенций обучающихся в процессе реализации профильного обучения. – Кемерово: КРИПКиПРО, 2014. – 258 с.
12. Писарева С.А. Проектирование образовательной среды профильного обучения: методические рекомендации к курсу по выбору. – Санкт-Петербург: изд-во РГПУ, 2005. – 55 с.
13. Сергеев А.Н., Улина Н.П. Профильное обучение в современной школе. – Магнитогорск: изд-во МаГУ, 2009. – 121 с.
14. Усова А. В. Психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий: учебное пособие. – Челябинск: изд-во ЧГПИ, 1979. – 86 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат филологических наук, доцент Зырянова Ольга Николаевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Сибирский федеральный университет» – Лесосибирский педагогический институт (г. Лесосибирск);
студентка Смагина Вероника Юрьевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Сибирский федеральный университет» – Лесосибирский педагогический институт (г. Лесосибирск);
студентка Мещерова Юлия Наилевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Сибирский федеральный университет» – Лесосибирский педагогический институт (г. Лесосибирск)

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРЕДСТАВЕНИЯ О ЖАНРОВЫХ ОСОБЕННОСТЯХ «СТИХОТВОРЕНИЙ В ПРОЗЕ» И.С. ТУРГЕНЕВА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 7 КЛАССЕ

Аннотация. Статья посвящена проблемам изучения «Стихотворений в прозе» И.С. Тургенева в 7 классе с точки зрения своеобразия жанра и стиля. Данный подход к интерпретации произведений позволяет не только формировать у обучающихся умения видеть и выявлять существенные типологические черты жанра, но и интерпретировать художественное произведение в единстве содержания и формы.

Ключевые слова: стихотворения в прозе, лирическая проза, жанр, И.С. Тургенев, авторская позиция, содружество искусств.

Annotation. The article is devoted to the problems of studying "Poems in prose" by I.S. Turgenev in the 7th grade from the point of view of the originality of the genre and style. This approach to the interpretation of works allows students not only to form the ability to see and identify the essential typological features of the genre, but also to interpret the work of art in the unity of content and form.

Keywords: poems in prose, lyrical prose, genre, I.S. Turgenev, author's position, commonwealth of arts.

Статья опубликована при поддержке Оксфордского Российского фонда

Введение. Согласно Федеральному компоненту стандарта основного общего образования по литературе в школьном курсе литературы рекомендуется изучение «Стихотворений в прозе» И.С. Тургенева (два стихотворения по выбору автора программы или учителя). В обязательном списке произведений обозначено стихотворение «Русский язык», другие – по выбору. Но самое главное – обучающиеся должны постичь содержательную глубину и совершенство формы тургеневских стихотворений в прозе. Поэтому актуальным является вопрос о рассмотрении произведений с точки зрения изучения особенностей жанра лирической миниатюры, к которому относятся «Стихотворения в прозе» И.С. Тургенева, потому что форма в данном случае во многом определяет содержание.

Изложение основного материала статьи. Вопрос о жанровой принадлежности анализируемого произведения в средней школе обсуждался в первой половины XX века в методических работах Ф.И. Буслаева, А.Д. Галахова, В.И. Водовозова, В.Я. Стоюнина, В.П. Скопина, В.П. Острогорского, В.В. Сиповского, В.В. Голубкова, М.А. Рыбниковой и др. Основные идеи исследователей получили развитие в работах по методике литературы второй половины XX. Мысль о необходимости формирования понятия о жанрах выражали Н.О. Корст и Н.И. Кудряшев, В.А. Никольский и М.Г. Качурин отмечали важность воспитания у учащихся «чувства жанра» и умение видеть «сигналы жанра». На зависимость восприятия и анализа произведений от их жанровых особенностей указывали ведущие психологи, литературоведы и методисты (П.М. Якобсон, О.И. Никифорова, Б.С. Мейлах, А.М. Докусов, А.М. Левидов, О.Ю. Богданова,

Р.Ф. Брандесов, В.Г. Маранцман). О.И. Никифорова отмечает: «Ориентировка в жанре и в общем характере произведения создает настрой на определенное отношение к произведению и в известной мере определяет способ восприятия произведения и воссоздание его образов» [5].

В методических пособиях и статьях, посвященных изучению произведений И.С. Тургенева в средних классах (Н.В. Тиммерманис, А.П. Валагина, Л.М. Семановой, И.В. Калининой, О.Н. Харитоновой и др.), проблема жанровой специфики специально не рассматривалась.

Произведения писателя, рекомендованные для средних классов, вызывают определенные трудности в их изучении, требуют разнообразия в построении уроков, в организации самостоятельной работы учащихся. Исходя из этого, анализ произведений должен строиться с учетом их жанра. Во-первых, жанровая специфика обусловливает план и логику анализа, во-вторых, анализ в аспекте жанра является необходимым условием проникновения в идейно-художественную структуру произведения, осмысления авторской концепции. «Чем яснее учитель поставит вопрос о специфике жанра, – писал академик В.В. Голубков, – тем более отчетливо будет построен анализ, тем продуктивнее он будет для литературного и эстетического развития учащихся, не говоря уже о том, что внимание к жанру внесет разнообразие в уроки по литературе и усилит интерес учащихся к ним» [2].

Изучение жанровых особенностей произведений на уроках литературы позволяет формировать у обучающихся навыки анализа произведения в единстве содержания и формы, так как «память жанра» связана и с мотивно-идейным комплексом. Так, в свою очередь, черты стиха обусловливают лирическое содержание и богатство изобразительно-выразительных средств в стихах в прозе И.С. Тургенева.

В начале изучения «Стихотворений в прозе» в 7 классе предлагаем обратить внимание обучающихся на то, что автор писал не только прозаические произведения, изучаемые ранее, такие как «Муму», «Бежин луг» и другие, но и стихотворения, которые позднее были положены на музыку, стали романсами. На уроке возможно знакомство с одним из таких романсов на стихотворение «В дороге», композитором к которому является Вениамин Абаза. Такой прием, на наш взгляд, способствует более целостному восприятию литературного произведения. После прослушивания отрывка романса для проверки эмоционального восприятия, можно задать следующие вопросы: «Какое настроение передает музыка? Удалось ли композитору уловить настроение, выраженное поэтом в стихотворении?» Затем предлагается сам текст стихотворения «В дороге», написанный И.С. Тургеневым и задаются вопросы на осмысление формы: «Почему это стихотворение? Какие формальные признаки вы можете назвать (есть рифма, автор выражает свои чувства, поделено на строки и строфы (равные части)».

Переход к основной теме урока можно осуществить через задание: выделить основные черты, присущие и стихотворению, и прозе в стихотворении в прозе «Русский язык». Поскольку данный жанр, соединяющий в себе черты и лирики и прозы ранее им был неизвестен, это создает проблемную ситуацию.

После формулировки темы и цели урока, возможно обращение к интерактивному заданию на онлайн-платформе (подготовлено учителем), с помощью которого возможно актуализировать уже имеющиеся знания о жанровых особенностях стихотворений и прозы. Учащимся необходимо будет соотнести черты прозы и стихотворения: рифма, лирический герой, лирический сюжет, стихотворный размер, герой, повествование, изобразительно-выразительные средства и т.д.

Предлагаем обратиться к стихотворениям в прозе Тургенева и вместе понять, в чём их особенность, чем они отличаются от обычных стихов.

На уроке изучаются три стихотворения в прозе: «Близнецы», «Два богача» и «Русский язык», к которому обращались в начале урока.

При изучении стихотворения в прозе «Близнецы» перед чтением произведения возможны следующие вопросы, направленные на первичное ассоциативное восприятие названия: «Как вы понимаете слово «Близнецы»? Какими прилагательными можно охарактеризовать близнецов? (родные, близкие, похожие, одинаковые)».

Вопросы для интерпретации должны учитывать как формальные, так и содержательные признаки текста, но предлагаем начать с обращения с лексики и изобразительно-выразительных средств, то есть, начать с формы. После чтения стихотворения, обучающимся необходимо найти и назвать глаголы, характеризующие действия близнецов и обратить внимание на эмоциональную окраску глаголов, выражающих неприятие и вражду: «грозились», «корчились», «ненавидели».

Неоднократное употребление слова «одинаково» в тексте позволяет акцентировать внимание на том, что повтор в пределах небольшого текста имеет важное значение усиления мысли о том, что противоестественно природе: схожие люди ведут себя омерзительно, неистово ненавидя друг друга и постоянно ссорясь.

Далее логика анализа строится по следующим вопросам:

1. Близнецы враждуют. В чем неестественность этой вражды?
2. Почему в конце текста Тургенев употребляет слово «жутко»? Как вы его понимаете?
3. Какой образ присутствует в этом тексте? (Зеркало). Зачем он используется, как вам кажется? (Лирический герой не знает, как быть в этой ситуации, поэтому подводит близнеца к зеркалу. Во-первых, чтобы подчеркнуть схожесть близнецов, во-вторых, хочет, чтобы человек понял, что ведет ожесточенную борьбу с самим собой).
4. Какой здесь иносказательный, философский смысл? (Любая вражда между людьми ведет к разобщенности общества, семьи и общечеловеческих ценностей).

Учителю следует обратить внимание на отличительные черты и прозы, и стихотворения в данном тексте (стих: небольшой размер, большое количество средств художественной выразительности, чувства и переживания автора; проза – выглядит как проза, нет рифмы, происходит событие, есть философский вывод).

При изучении второго стихотворения – «Два богача» необходимо начать со словарной работы, так как в тексте присутствуют слова, сложные для восприятия семиклассников: Ротшильд, призреть, умилиться, убогий, похлёбка и др).

Интерпретацию текста можно построить, опираясь на приемы учебного диалога, предложенные С.П. Лавлинским [3] Предлагаем обучающимся самостоятельно сформулировать вопросы по содержанию данного текста, которые могут помочь понять смысл данного произведения, его основную идею. Предлагаем в помощь слова-подсказки, которые могут помочь задать вопрос: «Почему….? Зачем…? Что будет, если…? В чем отличие…? Согласны ли вы…? Откуда…?». После того, как учащиеся формулируют вопросы, просим их

выстроить логическую цепочку из вопросов и убрать лишние, на их взгляд. Данное задание позволяет формировать умение выстраивать самостоятельно диалог с текстом с целью его интерпретации.

Помимо вопросов, сформулированных обучающимися предлагаем следующие вопросы для выявления авторской позиции:

1. Была ли в действительности богата семья мужика, приютившая племянницу-сироту?
2. По каким деталям можно заключить, что семья мужика была очень бедной?
3. Можно ли сказать, что в стихотворении показаны два богача?
4. Значит, они противопоставлены друг другу?
5. Как вы думаете, соответствует ли название произведения его теме?
6. Скажите, а кто важней, кто больше принесет пользы для людей? (И одни и другие, потому что нужны деньги и для детских домов, и для дома престарелых, и очень важно, чтобы не было обездоленных детей, чтобы они все нашли свой родной дом, новых родителей).
7. А кто больше по душе автору? В каких словах это заключено? (Автору больше по душе “бедный богач”. В обездоленном нищем мужике И.С. Тургенев показывает благородство и красоту души).
8. Какие глаголы употребляет автор в стихотворении, давая оценку богачу? («Хвалю и умиляюсь»).

Какая фраза отражает наибольшее превосходство простого мужика перед Ротшильдом? («Далеко Ротшильду до этого мужика»).

При интерпретации данного стихотворения и последней ключевой его фразы можно использовать притчу о двух лептах бедной вдовы (Лк. 21:1-4) [1], сопоставление с которой позволит понять смысл противопоставления мужика Ротшильду: любые богатства ничтожны перед силой любви, искренностью душевного дара. Вдова отдала все, что у нее было, так же как и мужик отказывается от самого необходимого, говоря жене о том, что похлебку можно и без соли есть. Контекст притчи актуализирует мысль и о том, что стихотворения в прозе И.С. Тургенева близки к притче, так как сюжет редуцирован, они имеют аллегорическую иносказательную форму, выражающую философский смысл.

В качестве обобщения идейного содержания может быть задан вопрос: «О какой любви говорится в этом стихотворении?». (В нем раскрывается любовь – милосердие, любовь к обездоленным).

Следующие стихотворение уже было известно обучающимся, так как работа с ним была на этапе постановки проблемы и целеполагания. Это стихотворение в прозе «Русский язык». Предлагается актёрское чтение данного стихотворения российским актером театра и кино Вениамином Смеховым.

Вопросы, которые могут помочь обобщить уже изученные знания об авторской позиции в предыдущих стихотворениях, а также переосмыслить привычное понимание данного стихотворения: «Согласны ли вы с акцентами, расставленными актером? Почему? Отличается ли данное стихотворение от двух предыдущих? Можем ли мы найти связь с двумя предыдущими стихотворениями? Где именно заключены эти ключевые идеи? Сколько в стихотворении предложений? Какие они? Почему именно такие предложения использует Тургенев? Какие эпитеты использованы Тургеневым в этом стихотворении? С какой целью? Какую метафору использует Тургенев? Для чего? (язык – надежда и опора, она подчёркивает значение языка для человека). Какова основная мысль этого стихотворения?». В качестве домашнего задания можно предложить создание своего стихотворения в прозе с учетом жанровых особенностей, изученных на уроке, причем, можно определить тематику (Дружба. Семья. Любовь), а можно и дать свободу в выборе темы самим учащимся. Такое задание способствует развитию творческих способностей, позволяет закрепить на практике знания формально-содержательных признаков стихотворения в прозе как жанра.

Выводы. Таким образом, предложенный подход к изучению стихотворений в прозе И.С. Тургенева в соответствии с законами жанра не только позволяет сформировать представление о типологических чертах, исторически сложившихся в данной литературной форме, но и о новаторстве и своеобразии творческой манеры писателя. Системный анализ способствует формированию умения выявлять и анализировать формальные и содержательные признаки жанра, сравнивать их в разных текстах, выявляя особенности воплощения.

Литература:

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. – М.: Российское библейское общество, 2006. – 1376 с.
2. Голубков В.В. Методика преподавания литературы // Золотые страницы российской методики: [антология] / сост. М.В. Болуславский. – Москва: Московский институт открытого образования, 2010. – С. 6-19.
3. Лавлинский С.П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход. Учебное пособие для студентов и филологов. – М.: Прогресс / Традиция; ИНФРАМ, 2003. – 384 с.
4. Литература. 7 класс. Учебник. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. / Коровина В.Я., Журавлев В.П., Коровин В.И. – Москва: Просвещение, 2014.
5. Никифорова О.И. Восприятие художественной литературы школьниками. – Москва: Учпедгиз, 1972, – 152 с.
6. Новикова Е.Г. Проблема малого жанра в эстетике И.С. Тургенева // Проблемы метода и жанра. Томск, 1978. – С. 13-20.
7. Тургенев И.С. Стихотворения в прозе. // Детская литература. – Москва, 2020, – 160 с.

УДК 37.035.4

кандидат педагогических наук,
доцент Картавая Юлия Константиновна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования «Крымский федеральный
университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория);
старший преподаватель кафедры специальных
дисциплин Кравченко Олег Георгиевич
Крымский филиал федерального государственного казенного образовательного
учреждения высшего образования «Краснодарский университет
Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Евпатория)

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ – ПРИОРИТЕТНАЯ ЗАДАЧА ВУЗА

Аннотация. В статье проанализированы и описаны составляющие основной искомой дефиниции «гражданственность». Авторами выделены такие элементы, как: гражданское самосознание, гражданское достоинство, чувство гражданского долга, чувство гражданской ответственности, гражданская совесть, гражданское мужество. Отмечено, что первоосновой национального гражданского воспитания являются методы народной педагогики, которая как вид духовной культуры общества выполняет существенные функции общественной жизни: гуманизацию, социализацию, индивидуализацию молодежи. Чувство гражданственности определяется авторами как комплекс духовно-нравственных переживаний личности за судьбу Родины, проявляется в чувстве патриотизма, морально-эстетических чувствах и национально-культурной идентичности, гражданского достоинства, гражданской ответственности, гражданского долга, гражданской совести, гражданского мужества, уважительном отношении и любви к родному краю, что отражается в социально значимых действиях, поступках, направленных на обеспечение социальных интересов и прав человека, а также изменение социальной среды в соответствии с моральными ценностями и актуальными общественными задачами.

Ключевые слова: гражданственность, народная педагогика, культура, патриотизм, гражданское самосознание, гражданское достоинство, чувство гражданского долга, чувство гражданской ответственности, гражданская совесть, гражданское мужество.

Annotation. The article analyzes and describes the components of the main definition under study – that of “civic consciousness”. The authors have identified such elements as: civic self-consciousness, civic dignity, the sense of civic duty, the sense of civic responsibility, civic conscience, and civic courage. It is noted that the primary basis of the national civic education is the methods of folk pedagogy, which, as a kind of spiritual culture of society, perform essential functions of public life: humanization, socialization, individualization of young people. The sense of civic consciousness is defined by the authors as a complex of a person’s spiritual and moral concern for the fate of the Motherland, manifested in the sense of patriotism, moral-aesthetic feelings and the national-cultural identity, civic dignity, civic responsibility, civic duty, civic conscience, civic courage, respect and love for the native land, which is reflected in socially significant actions, actions aimed at ensuring social interests and human rights, as well as changing the social environment in accordance with moral values and current social tasks.

Keywords: civic consciousness, folk pedagogy, culture, patriotism, civic self-consciousness, civic dignity, sense of civic duty, sense of civic responsibility, civic conscience, civic courage.

Введение. В начале третьего тысячелетия, во время глобальных изменений в социально-экономическом развитии российского государства, гуманистические принципы должны оставаться одними из важнейших ценностных приоритетов отечественной педагогики. Поэтому основной концептуальной идеей образования, на наш взгляд, должна стать парадигма И.Г. Ермакова, по которой высшая школа XXI века – это прежде всего школа поликультурного воспитания, культурного самоопределения и самореализации личности, где каждому молодому человеку созданы все условия для овладения базовой культурой, сердцевиной которой являются духовные ценности народа и мировой цивилизации [5, с. 28].

Актуальность исследования обусловливается потребностью современного общества в формировании у молодого поколения высокого уровня национального сознания и гражданственности, которые являются стержнем национального гражданского воспитания.

Многие педагоги обращали внимание на необходимость глубокого изучения и правильности использования, применения принципа народности в процессе воспитания. В частности, эти вопросы исследовали такие классики педагогики как Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Г.С. Сковорода, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский. Значительный вклад в исследование народной педагогики внес Г.Н. Волков, который собственно и ввел термин «этнопедагогика».

Основной целью нашего исследования является определение роли традиционной культуры в системе национального воспитания личности и анализ гражданских ценностей студенческой молодежи.

Изложение основного материала статьи. Будущее каждой нации зависит, прежде всего, от молодежи. Сегодня все отрасли экономики, государственные органы нуждаются в специалистах, которые сочетают высокий профессионализм с духовностью, совестью, человеколюбием [5]. Формирование такого специалиста невозможно, прежде всего, без развития национальной системы образования как важнейшего звена воспитания национально сознательных граждан, формирования образованной, творческой личности, становления ее физического и нравственного здоровья, транслирования национальной и мировой культуры, духовности.

По мнению Н.А. Глузман, «на классический университет возлагается большое количество задач…» [4, с. 69]. Именно поэтому национальное воспитание и гражданственность как исторически обусловленные и созданные самим народом системы семейных ценностей, идей, взглядов, убеждений, идеалов, традиций, обычаев, учебно-воспитательных организаций, учреждений и других форм социальной практики направлены на организацию жизнедеятельности подрастающих поколений, воспитания их в духе естественно-исторического развития материальной и духовной культуры нации, предстает органическим компонентом

всех звеньев и форм образования. Отсюда принцип нераздельности обучения и воспитания, заключающийся в их органическом сочетании. Главной целью национального воспитания является приобретение молодым поколением социального опыта, наследование духовного достояния российского народа, достижение высокой культуры общения, межнациональных отношений, формирование личностных качеств граждан России, развитой духовности, физического совершенства, моральной, художественно-эстетической, правовой, трудовой и экологической культуры, что будет способствовать воспитанию целостной и всесторонне развитой личности и является важным условием развития страны [7].

Аргументированно и убедительно о сущности национального воспитания писал А.П. Бредихин: «национальное воспитание – это определенная почва в деле укрепления нравственных сил и обновления, возрождения души народа. Поэтому и видим, что более крепкой нацией в наши времена является та, которая лучше других черпает в своем воспитании свои глубокие национальные сокровища, которая национальной психологии дала свободное развитие... национальное воспитание вырабатывает у человека не двойную шаткую нравственность, а крепкую, целостную личность» [1, с. 22].

Первоосновой национального гражданского воспитания являются методы народной педагогики. Народная педагогика – это не просто отрасль педагогических знаний и опыта народа, которая проявляется в доминирующих взглядах на цели, задачи, средства и методы воспитания и обучения, а это и неиссякаемый источник учебно-воспитательной мудрости, это система народных знаний и опыта, которая объединяет такие важные сферы, как детствоведение, семьеведение, семейное воспитание, этику добрососедства, влияющие на формирование национального достоинства и самоуважения и являются важными составляющими национального сознания, то есть осмысленного, «когнитивного» отношения к себе, к своему народу, своей стране, истории, культуре, языку.

Трудно переоценить значение функций народной педагогики. Ведь благодаря ей передаются и преумножаются материальные и духовные культурные достижения народа, утверждаются национальная самобытность и самосознание нового поколения. Народная педагогика – это система принятых в соответствующей местности методов и средств воспитания, которые передаются от поколения к поколению и усваиваются, прежде всего, как определенные знания, умения и навыки. Народная педагогика относится к числу тех мощных феноменов, обеспечивающих сохранение национального характера, привычек и психологии человека [8].

Особенностью народной педагогики является то, что она исходит из исторически сложившегося опыта, включая общечеловеческий опыт. Выработанные веками традиции человеческого сосуществования у всех народов имеют единственно-этическую основу, суть которой – социальное объединение людей ради выживания и прогресса. Поэтому, бесспорно, народная педагогика выступает одним из основных факторов, которые влияют на формирование национального сознания.

К.Д. Ушинский усматривал изменения народной педагогики в усвоении молодежью различных видов культуры и прежде всего – культуры труда, которую считал необходимой предпосылкой физического, нравственного и умственного развития человека, основой личного счастья. Большой вес придавал выдающийся педагог родному языку: родное слово формирует душу, вырабатывает характер, приобщает к своей нации. К механизмам народной педагогики он относил также игру, общественное мнение, характер народа, его национальные особенности, обычаи, традиции, фольклор [3].

Известная исследовательница Е.П. Шабалина отмечала: «народная педагогика – это неписаный, многотомный, устный учебник об обучении и воспитании подрастающих поколений, который создается народом, хранится в его памяти и постоянно им используется» [9, с. 261]. «Народная педагогика относится к числу тех мощных феноменов, обеспечивающих сохранение национального характера, привычек и психологии человека» [8, с. 8], ведь она, по мнению Г.Н. Волкова, «...исследует опыт трудящихся, выясняет возможности и эффективные пути реализации прогрессивных педагогических идей народа в современной научно-педагогической практике, исследует способы установления контактов народной педагогической мудрости с педагогической наукой, анализирует педагогическое значение тех или иных явлений народной жизни и выясняет их соответствие современным задачам воспитания» [2, с. 127]. Теоретические положения этнопедагогики, ее идеи сформулированы в форме, доступной и понятной для каждого россиянина, они отражены в материальных и духовных достижениях культуры, прежде всего национальной, которая воплощается в сказках, легендах, колыбельных песнях, обрядах.

Народное творчество наиболее зримо наличествует в обычаях, в народной музыке, в декоративно-прикладном искусстве и невидимо присутствует оно в способе деятельности и поведении. Фольклор синтезирует поэзию, танец и пение, кодируя ментальность народа, отличая один народ от другого.

Существует много примеров истребления этносов, их языка и национальной культуры. Оставаясь в сознании ряда деятелей, несмотря на неблагоприятные условия, народная культура представала средством идентификации с этносом (нацией) и возрождения национальных традиций. Под этнической (национальной) идентификацией понимается осознание тождества общих генетических психологических черт поведения, выработанных на базе общей территории проживания, языка, культурных традиций и пр. Проблема национальной идентичности по своей сути философская относится также к ряду культурологических, прежде всего к тем, у которых разработаны эталоны (стандарты) этносоциального поведения. В этом ракурсе привычки, вкусы, историческая наследственность, ритуалы, традиции, обряды, артефакты определяют определенные сообщества во времени и пространстве. Для многих народов, в том числе и русского, народная культура – больше, чем народная традиция. К ней стекались духовные силы всех общественных слоев и при наиболее сложных условиях она оставалась важным фактором сохранения национального самосознания.

О национальном сознании, национальной идентичности начинают говорить тогда, когда для социума важно определить свое единство, свою внутреннюю связь, свой исторический характер, свои традиции. Это составляющие, определяющие сущность национальной идеи. Большим достоянием нашей народной культуры является ее региональное богатство стилей (локальные разновидности народного строительства, одежды, песенности, инструментальной музыки и пр.). Это одновременно составляет и некоторую трудность в победе над психологией «локального сепаратизма», который выработался под влиянием исторических условий развития этноса. Проблема может быть решена при условии осознания необходимости сохранения целостной этнической культуры при дифференцированности в ней историко-этнографических наслоений и преодолении инерции прошлого – политических распрей между различными регионами.

Природа фольклора, его структура соответствуют требованиям социума. Личностное в творчестве народа подчиняется общественным интересам, а новые элементы закрепляются в фольклоре лишь тогда, когда они соответствуют его ценностным основам. Без сохранения идентичности с традицией невозможна жизнеспособность фольклорных явлений.

Народное творчество как проявление совместной деятельности людей является неотъемлемым компонентом усвоения достижений культурного развития человечества и их передачи следующим поколениям. Этика и эстетика фольклора формируется в процессе создания жизни в труде. В этом его большая морально-воспитательная сила, проявляющаяся в разнообразных формах – сказках, народных песнях, пословицах, поговорках, анекдотах и т.д.

В славянском фольклоре выделяются две вечные идеи, которые определяют сущность его этического начала – прославление добра, положительного героя, запрет зла в человеческих отношениях. Добро и зло не могут быть реальными без добрых людей и их добрых поступков – такова идея песен, сказок, сказаний. Все запреты (табу) в фольклоре выходят из исконно выработанных представлений о добре и зле. Да, добром и благом считался честный труд, а все, что идет не от труда, содержало негативную оценку.

Важное место в системе национального гражданского воспитания отводится воспитанию родным словом, ведь язык является национальным признаком. Как считают Ю.К. Картавая и О.Г. Кравченко, «язык и речь являются продуктами культуры, своеобразной памятью мира, концентрируют все, что узнало человечество» [6, с. 105]. Язык выступает главным фактором консолидации нации. Усваивая язык с раннего возраста, дети постепенно становятся носителями национального содержания, духа: средствами родного языка у них эффективнее формируются национальная психология, характер, мировоззрение, сознание и самосознание и другие компоненты духовности народа [9].

Можем утверждать, что народная педагогика как вид духовной культуры общества выполняет существенные функции общественной жизни: гуманизацию, социализацию, индивидуализацию молодежи. Они осуществляются конкретно – исторически, их направление обусловлено классовой природой общества; зависят они и от национальных условий жизни (этнопедагогика). Но несмотря на разнообразие форм всегда есть главная общечеловеческая задача – воспитание подрастающего поколения.

Проанализировав научные исследования, мы выяснили, что чувство гражданственности является комплексным личностным образованием, объединяющим определенные качества: гражданское самосознание, гражданское достоинство, чувство гражданского долга, чувство гражданской ответственности, гражданскую совесть, гражданское мужество. Раскроем их сущность.

Гражданское самосознание появляется, когда человек осознает, что он принадлежит к определенному государственному социуму. Человек, овладев родным языком, начинает идентифицировать себя с соответствующим этносом и государством. Зато у несознательных граждан преобладает потребительское отношение к государству.

Чувство гражданского достоинства означает переживание человеком позитивного отношения к себе и к ценностям своего государства. Граждане, общаясь с представителями других стран, не должны чувствовать свою неполноценность и забывать о своем достоинстве, каждому гражданину стоит постоянно помнить о национальной чести и достоинстве. Студенты проявляют свое достоинство в общении и уважительном отношении к людям.

Права и обязанности являются составными частями правового статуса и закреплены Конституцией Российской Федерации. Чувство гражданских прав и обязанностей – это избирательное и устойчивое эмоциональное отношение человека к законам и событиям в государстве. Для студентов гражданский долг проявляется в успешном обучении и соблюдении правил в учебном заведении.

Проблема гражданской ответственности для человека и развития общества является актуальной, это связано с тем, что от нее зависит как благополучие отдельного сообщества, государства, так и человеческой цивилизации. Чувство гражданской ответственности указывает на эмоциональное отношение лица к своим действиям. Оценить уровень такой ответственности у студентов можно при участии в общественной деятельности, своевременным исполнением общественных обязанностей (староста, профорг, студенческое самоуправление), участие в волонтерских мероприятиях.

На основе изучения этических положений мы определяем гражданскую совесть как нравственное чувство, позволяющее определять ценность собственных гражданских поступков. Гражданская совесть позволяет эмоционально реагировать на последствия гражданской деятельности или бездействия лица в обществе. Это чувство свойственно зрелому человеку, понимающему нравственные нормы. Коммерциализация в обществе в последнее время вытесняет нравственность и создает значительные препятствия относительно осмысления последствий гражданского поведения.

Анализируя современную социологическую и педагогическую литературу, можно утверждать, что «гражданское общество – это самоорганизованное, самоуправляемое и саморазвивающееся сообщество людей», чувство причастности к гражданскому обществу – это устойчивое эмоциональное отношение человека к обществу, когда он чувствует свою связь с Отечеством и пытается привести к его процветанию [7, с. 65]. Важно понимать социально-политические изменения в обществе. Для студентов это чувство проявляется в кооперации усилий, желании участвовать в общественной деятельности молодежных общественных организаций, в городских социально-педагогических проектах и др.

Чувство гражданской культуры – это осознание своей принадлежности к совокупности достижений гражданского общества и эмоциональное отношение к исторически приобретенному комплексу материальных и гражданских ценностей, правил, традиций, верований. Для студентов оно сказывается в сохранении и развитии гражданской культуры и гармонизации отношений в социуме.

Проведенный анализ позволил определить чувство гражданственности как комплекс духовно-нравственных переживаний личности за судьбу Родины, проявляется в чувстве патриотизма, морально-эстетических чувствах и национально-культурной идентичности, гражданского достоинства, гражданской ответственности, гражданского долга, гражданской совести, гражданского мужества, уважительном отношении и любви к родному краю, что отражается в социально значимых действиях, поступках, направленных на обеспечение социальных интересов и прав человека, а также изменение социальной среды в соответствии с моральными ценностями и актуальными общественными задачами.

Выводы. Итак, традиционная культура, которая основывается на началах национальных ценностей, обычаев, национального педагогического наследия, является стратегической основой национального

образования, которая предполагает, что содержание, формы и методы обучения и воспитания должны строиться с учетом тысячелетней истории, исконной культурно-исторической традиции русского народа на основе национальной культуры, обогащенной лучшими достижениями мировой. Концепты национального воспитания помогут вывести сознание каждого молодого человека на уровень системы идей, взглядов, убеждений, которыми живет современное государство, на основе приоритета общечеловеческих ценностей российского народа, создание условий для удовлетворения потребностей духовного и культурного саморазвития студентов, и, как следствие, формирование целостной поликультурной личности – гражданина Российской Федерации.

Чувство гражданственности современной молодежи занимает важное место в государстве и имеет стратегическое влияние на будущее страны. Государство, стремящееся к прогрессу, должно способствовать участию молодого поколения в трансформации общества. Переход к гражданскому обществу предусматривает обеспечение общественной активности, быстрой социализации, социальной стратификации и реального включения студенческой молодежи в социально-экономические, политические, духовные и другие процессы, во время которых формируется чувство гражданственности подрастающего поколения, повышается интерес к объединению усилий молодежи для общественного блага.

Литература:

1. Бредихин А.П. Традиции русской национальной культуры в контексте воспитания патриотизма и гражданственности современной молодежи // Ученые заметки ТОГУ. – 2016. – Т. 7. – № 4-2. – С. 20-33.

2. Волков Г.Н. Этнопедагогика: учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.

3. Гвоздецкий М.Ю. Развитие идеи К. Д. Ушинского о народности воспитания в отечественной педагогике // Ярославский педагогический вестник – 2010. – № 1. – С. 23-27.

4. Глузман Н.А. Теоретико-практические аспекты развития педагогического профессионализма преподавателей в классическом университете // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2019. – № 37 (56). – С. 67-76.

5. Ермаков И.Г. Культуротворческий потенциал просвещения на пороге XXI столетия // Высшее образование: проблемы и перспективы развития. – К., 1995. – С. 25-29.

6. Картавая Ю.К., Кравченко О.Г. Речевая культура: междисциплинарный анализ дефиниции // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66–1. – С. 105-108.

7. Киященко Н.И. Культура гражданского общества // Вопросы философии. 2010 – № 10 – С. 62-66.

8. Мирзоев Ш.А., Мирзоева А.Ш. Народная педагогика в народных загадках // Обзор педагогических исследований. – 2020. – Т. 2. – № 3. – С. 7-20.

9. Шабалина Е.П. Народная педагогика фактор педагогической практики этносоциума // Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве. – 2019. – Т. 2. – № 8. – С. 260-263.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель кафедры изобразительного искусства,
методики преподавания и дизайна Катранжи Елена Олеговна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ПРИМЕНЕНИЕ ЛИНЕЙНО-КОНСТРУКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ КУРСОВЫХ ПРОЕКТОВ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, направленные на решение проблемы развития мыслительных способностей, творческого воображения, конструктивного мышления дизайнеров в процессе обучения рисунку, в основе которого лежит линейно-конструктивный метод. Цель исследования является создание эффективной методической системы развития конструктивного пространственного мышления, включающую разработку и реализацию графических заданий и упражнений в учебном процессе.

Ключевые слова: проектный рисунок, творческое воображение, конструктивный рисунок, конструктивно-пространственное мышление, линейно-конструктивный метод.

Annotation. The article deals with the issues aimed at solving the problem of the development of thinking abilities, creative imagination, and constructive thinking of designers in the process of learning drawing, which is based on the linear-constructive method. The purpose of the study is to create an effective methodological system for the development of constructive spatial thinking, including the development and implementation of graphic tasks and exercises in the educational process.

Keywords: design drawing, creative imagination, constructive drawing, constructive-spatial thinking, linear-constructive method.

Введение. Возможность изучения применения новых методов в учебно-творческом процессе всегда актуальна, так как она призвана ставить учебно-развивающие задачи, ее эффективное решение способствует повышению качества подготовки специалистов-проектировщиков. Целью разработки данной статьи является выявление проблем, связанных с использованием линейных конструктивных методов будущими проектировщиками в курсовых проектах.

Изложение основного материала статьи. В непрерывном процессе развития высшего образования, в связи с изменяющимися условиями и требованиями к специалистам, необходимо совершенствовать содержание образовательных программ, разрабатывать новые формы и методы организации учебных курсов, разрабатывать современные технологии передачи знаний. Особенно это касается преподавания творческих дисциплин. В частности, эти тенденции повлияли на бурное развитие дизайнерского образования в России. Уже не нужно доказывать тот факт, что проектный подход в процессе подготовки будущих дизайнеров

зарекомендовал себя с лучшей стороны. Такой подход позволяет эффективно формировать общую культуру и профессиональные компетенции студентов-дизайнеров, значительно облегчая их последующее вхождение в профессию.

Задачи, направленные на решение в данной статье, разрабатываются на основе новых требований к профессиональной подготовке специалистов в области проектной деятельности. В современной проектной педагогике Н. Ладовский, В. Кринский, К. Зайцев, Я. Чернихов, И. Леонидов, С. Тихонов, О. Максимов, А. Степанов, Д. Мелодинский, В. Соняк, Е. Прокофьев и др. работали над всеми аспектами проблемы формирования профессиональных навыков будущих специалистов через изобразительное искусство.

Научный анализ данной темы показывает, что при обучении естественной живописи из геометрических, архитектурных и бионических форм, неоднократны попытки найти оптимальные методические условия, способствующие развитию у обучащихся конструктивного пространственного мышления, что обосновывается необходимостью структурного видения трехмерных тел, делается акцент на методе конструктивного восприятия природы, включающем решение структурно-пространственных задач с помощью линейного конструктивного рисунка. Однако для исследователей наименее важным является использование огромной возможности метода бионической трансформации, заключающейся в том, что при овладении этим методом посредством рисования наиболее эффективно развивается конструктивное пространственное мышление, поэтому будущим дизайнерам необходимо проектировать креативность в будущем [4].

В Национальных образовательных стандартах отмечено, что бакалавр дизайна должен уметь изображать не только с натуры, но и по памяти, экспрессии, воображению и т.д. Для этого необходимо развивать пространственное, конструктивное и фантазийное мышление.

Конструктивное пространственное мышление обладает всеми характеристиками образного мышления, со своими специфическими особенностями. Термин «конструктивно-пространственное» мышление включает в себя два компонента образного стиля мышления, что не является общепринятым в психологии. Обоснованность его использования оспаривается на том основании, что всякое мышление есть широкое и опосредованное отражение действительности в ее связях и отношениях, включая конструктивное и пространственное отражение. Это определение подразумевает гносеологическую функцию мышления, аналогичную другим психическим процессам: восприятию, памяти, воображению. В то же время это выражение не раскрывает специфики конструктивного пространственного мышления как особого вида мыслительной деятельности, его качественного своеобразия. В психологической литературе и словарях нет специального объяснения понятиям «конструктивное мышление», «пространственное мышление». Они называются зрительно-образным мышлением.

Великий итальянский живописец, скульптор и архитектор Микеланджело Буонаротти говорил: «Мы рисуем не руками, а головой». Тем самым он хотел подчеркнуть, что художник не автоматически копирует природу, а передает образы и концепции тем, которые сложились в его сознании [7].

Что следует понимать под термином «конструкция»? Слово «конструкт» происходит от латинского «constructio», что означает «структура», «конструкция», «структура», «план», «взаимное расположение и взаимосвязь частей». Дизайн – это организация, создание, строительство, объединение в соответствии с определенным планом. Черпая вдохновение из природы, при анализе дизайна, формы объекта необходимо четко представлять во всех его компонентах, видимых или невидимых невооруженным глазом. Способность видеть природу – это способность анализировать ее структуру. Рисовать следует сознательно, а не механически копировать все, что видит глаз. Например, при рисовании куба сначала необходимо правильно понять его структуру и наметить на чертеже его линейно-конструктивную основу, то есть показать, как поверхность предмета расположена в пространстве, как его поверхность отделена от общего пространства.

Линейно-конструктивный рисунок дает возможность правильно построить изображение угла, правильно и убедительно передать форму. Конструктивный анализ порождает определенную цель в работе, исключающую возможность механического воспроизведения. Раскрывая студентам, например, особенности формы головы и строения человеческого тела, мы подготавливаем их к правильному логическому анализу любой сложной формы. Анализируя форму человеческого тела и наблюдая красоту объединения отдельных объемов в единое целое, обучащиеся начинают понимать гармонию конструктивного общения. Это самое главное для дизайнера [5].

Тесная взаимосвязь конструктивного и пространственного мышления заставляет нас полагать, что в процессе обучения студентов графической грамотности путем проектирования и рисования развитие конструктивного мышления является способом и средством стимулирования и развития пространственного мышления, а пространственное мышление является неотъемлемой частью художественно-дизайнерского мышления. Каждая изучаемая концепция базируется на двух компонентах: архитектуре и мышлении, пространстве и мышлении. Под структурой объекта следует понимать упорядоченные и связанные между собой его компоненты. При анализе структуры различных объектов важно привыкнуть видеть их как набор геометрий, связанных друг с другом в различных комбинациях. Объекты, сочетающие в себе различные геометрические формы, имеют более сложные структуры. Чем сложнее структура, тем труднее изобразить объект, потому что его конструкция обычно скрыта от глаз и может быть раскрыта только по некоторым характерным признакам. Дизайн объекта определяет его форму. В учебном рисунке понятие «конструктивная форма» [3] имеет особое значение с точки зрения ее пространственной организации геометрии внешней пластической структуры. Графическое построение в конструктивной форме осуществляется через линейно-конструктивные изображения, учитывающие пропорции и виды различных точек зрения.

Такой подход способствует развитию конструктивного мышления и закреплению навыков построения перспективных образов. Принцип линейной конструктивной живописи был разработан мастерами Итальянского Ренессанса, которые считали, что такая живопись является ядром изобразительного искусства, главным образом зависящим от использования мышления и главным узлом формы живописи мастера дизайна рисунка, основанного на применении линейно-конструктивных методов рисования и должна быть предпосылкой для решения обучащимися одной из важнейших задач изобразительного искусства.

Для будущего дизайнера очень важно уметь показывать конструктивные формы в пространстве. По Ле Корбюзье «это значит наблюдать, открывать, изобретать, творить», что является высоким уровнем творческого воображения и пространственного мышления, обеспечивающего направление в пространстве – видимом или воображаемом.

В психологии пространственное мышление рассматривается как специфический вид психической деятельности, проявляющийся в характеристиках материала, в котором работает сознание и его содержании. Существует множество задач, требующих ориентирования и анализа пространственных свойств и отношений графических образов в виртуальном пространстве. Решение этой задачи основано на визуальном образе (представлении). Процесс пространственного мышления по своему содержанию осуществляется в образной форме в процессе различных пространственных проявлений. Существуют два типа пространственных представлений (образов): образы памяти и образы воображения. Образы воображения делятся на образы воспроизведения (воссоздания) воображения и образы творческого воображения, не имеющие таких критериев или образцов для их создания.

Творческие образы воображения необходимы тогда, когда студенты-дизайнеры создают новые конструктивные формы и пространства. Поэтому необходимо усилить внимание к богатству пространственной деятельности обучащихся и развитию у них конструктивного пространственного мышления и творческого воображения. В мире жизни есть много интересных форм, но как к ним подойти, с чего начать, чтобы обнаружить, изучить, оценить и правильно использовать то, что нам нужно, что полезно в производстве художественных и дизайнерских форм? Ответ на этот вопрос будет дан посредством изучения природных форм, которое включает в себя изучение, познание и понимание структур, структурных связей, пластики и механики биологических организмов. Обращение к законам формирования природных форм и формирования структур как к примерам высокой степени материальной экономии, рациональности ее организации, переосмысление их через призму композиционных приемов и законов художественного творчества открывают перед обучащимися возможности для развития собственных идей.

С этой целью были разработаны и апробированы методики рисования заданий и упражнений на трансформацию природных форм, а их реализация направлена на конструктивный анализ растительных форм, определение конструктивной основы природных форм и выяснение того, что эти задания основаны на бионических методах трансформации. Структура задания ориентирована на пространственное конструктивное мышление, постепенное формирование и развитие творческого воображения [1].

В процессе работы (аудиторной и внеаудиторной) студенты выполняют:

– аналитические рисунки конструктивного преобразования на основе законченных рисунков природных форм, предваряемые изучением структуры выделенных объектов, их геометрических узоров, подбором;

– образные (фантазийные) картины, основанные на бионических преобразованиях природных форм, отражающие структурно-пространственные, композиционные и художественные аспекты преобразования организации визуального пространства.

Работу над проектом следует рассматривать как творческое сотрудничество в системе «учитель-ученик» и «ученик-ученик». В то же время не следует забывать, что художественное восприятие эстетической ценности представляет собой особое сотворчество, в котором происходит эмоциональное сопереживание, связанное с образованием эмоциональных реакций на слова-цвета, образы и т.д.

В процессе реализации дизайн-проекта необходимо не только выявить и проанализировать прошлые трансформации, эволюцию формы проектируемого объекта, но и предложить все возможные трансформации дизайна проектируемого объекта. Для достижения наилучших результатов проектная деятельность дизайнера должна быть организована на основе понимания студентами того, что их проекты способствуют развитию социокультурной, особенно региональной культуры [6].

Освоение студентами технологии разработки дизайн-проекта можно разделить на несколько этапов:

Первый этап – поиск – состоит из следующих действий: сбор текстовых и иллюстративных материалов, анализ литературы по теме проекта. На этом этапе студенты собирают необходимые материалы, используя литературу и источники из интернета. Одновременно происходит синтез воображения и абстрактного мышления, воображения и рациональности, что создает предпосылки для развития личности будущего дизайнера и формирования необходимых, прежде всего, общекультурных способностей.

Педагог при этом выполняет роль проводника обучащихся в информационном пространстве, активно стимулируя обучащихся к осуществлению творческих поисков. При необходимости преподаватель дополняет и корректирует работу студента, рекомендует реализацию различных вариантов проекта, оставляя право выбора за студентом.

Второй этап – анализ. На этом этапе они анализируют и систематизируют полученную информацию, обсуждают поставленные в группе задачи.

На этом этапе выполняются следующие действия:

– структурный анализ объектов (выделение их свойств,особенностей);

– осуществление композиционной разработки, приводящей к гармонии функции, замысла и формы объекта проектирования. Разработка может осуществляться средствами графики и образами художественной выразительности.

Третий этап – проекционный. Предполагает фактическое исполнение художественного проекта, в котором осуществяется решение образных, художественных, учебных и технических задач.

Четвертая стадия – это стадия презентации. Этап необходим для завершения работы, анализа проделанной работы, самооценки, оценки со стороны и представления результатов. На этом этапе студенты или группы презентуют проекты, участвуют в мозговом штурме и делают содержательную оценку результатов проделанной работы.

Пятая стадия – это заключительная стадия. Этот этап проектирования предполагает доработку проекта, если это необходимо. В большинстве случаев необходимость корректировки возникает после того, как проект представлен группе. Многие проекты, особенно те, которые вызывают интерес, рождают творческие идеи во время выступлений небольших групп студентов и часто вызывают споры. Все это приносит пользу всем студентам группы. При этом авторы проекта самостоятельно обобщают все замечания и принимают поправки или решения по защите своих авторских прав.

По мере развития зрительных (графических и графических) способностей студентов преподаватели могут акцентировать внимание на определенных аспектах творческих способностей будущих дизайнеров, тем самым сохраняя атмосферу «творческого напряжения» и интенсивность учебного процесса на соответствующем уровне.

Выводы. Таким образом, как показывает практика, продуктивную проектную деятельность студентов можно построить с помощью следующих методов и приемов:

– моделирование проблемной ситуации, имитирующее реальную проектную деятельность проектировщика;

– методы, используемые в архитектурном проектировании, а именно: непредсказуемость, неожиданность предлагаемых решений;

– комбинированный метод;

– гротескные приемы;

– установление семантических ассоциативных связей в символике;

– использование экранных слайд-презентаций, звукового сопровождения;

– создание многоканальной среды с использованием компьютерных технологий [2].

Профессиональная подготовка будущих дизайнеров вуза должна осуществляться в сочетании традиционных и инновационных методов. Благодаря проектному подходу эффективно формируются творческие составляющие профессионального мастерства будущего дизайнера.

Литература:

1. Богатырёва М.Х. Развитие творческого воображения будущих дизайнеров средствами графического дизайна. Мир науки, культуры, образования. 2016; 3 (58). – 146-148.
2. Власова И.М. Методика организации проектной деятельности бакалавров-дизайнеров при изучении графических редакторов. Педагогика искусства. 2018. – С. 199-206.
3. Калашникова Т.Г., Барвенко В.И. Метод проектов в обучении дизайнеров как технология личностно-ориентированного образования. Наука и образование. 2019; № 37-1. – С. 68-72.
4. Князева Е.В. Метод проектов в организации художественно-графической подготовки при обучении дизайнеров. Проблемы качества графической подготовки студентов в техническом вузе: традиции и инновации. 2017; Т. 1. – С. 414-421.
5. Лебедев Ю.С. Архитектурная бионика / Ю.С. Лебедев // М.: Стройиздат, 1990.
6. Соловьев А.Н., Степаняк И.К. Метод проектов в педагогике высшей школы. История и перспективы. ВестникМГУКИ. 2019; № 4 (30). – 143-148.
7. Якиманская И.С. О некоторых путях диагностики развития пространственного мышления / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – М., 1971. – №3.

Педагогика

УДК 371

ассистент кафедры изобразительного искусства,
методики преподавания и дизайна Коденко Иван Юрьевич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

СУЩНОСТЬ ИНДИВИДУАЛЬНО-ИНТЕГРАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье анализируются понятия «интеграция», «педагогическая интеграция», их значения; проблемы интеграции в образовательном процессе; средства и формы реализации интеграции; эффективность интегрированной педагогической системы. Раскрывается сущность интегрированного подхода, предлагается позиция ученых о сущности понятия «интегрированный подход», выделяются цели, принципы и функции интегрированного подхода; выявляются задачи интегрированного учебного плана, выделяются компоненты интегрированного подхода: организация-метод, деятельность-практика и теория-содержание, дается их краткая характеристика; отмечается необходимость интегрированного учебного плана, который актуален для совершенствования образования; акцентируются вопросы актуальности понятий «интеграция» и «дифференциация», междисциплинарных отношений и межнаучных связей.

Ключевые слова: интеграция, педагогическая интеграция, методы интеграции, принципы, интеграционный учебный план, междисциплинарные отношения, индивидеально-интегративная подготовка.

Annotation. The article analyzes the concepts of «integration», «pedagogical integration», their meanings; the problems of integration in the educational process; the means and forms of integration implementation; the effectiveness of the integrated pedagogical system. The essence of the integrated approach is revealed, the position of scientists on the essence of the concept of "integrated approach" is proposed, the goals, principles and functions of the integrated approach are highlighted; the tasks of the integrated curriculum are identified, the components of the integrated approach are highlighted: organization-method, activity-practice and theory-content, their brief characteristics are given; the need for an integrated curriculum that is relevant for improving education is noted; the issues of relevance of the concepts of «integration» and «differentiation», interdisciplinary relations and inter-scientific relations are emphasized.

Keywords: integration, pedagogical integration, integration methods, principles, integration curriculum, interdisciplinary relations, individual-integrative training.

Введение. Актуальность индивидуального интегрированного обучения вызвана глобальными проблемами современности (экология, энергетика, социально-экономическая, национальная эпопея и др.) Сегодня человечество осознает совокупное воздействие взаимосвязей, взаимозависимости, природных и социальных процессов. Понимание необходимости сотрудничества в решении общих проблем современности ведет к интернационализации человеческой жизни. В связи с этим картина мира, общая направленность человека коренным образом меняется и необходимо сформировать такой способ познания мира, при котором мир отображается как единство, состоящее из взаимосвязанных частей, как способ познания мира.

Сегодня понятие интеграции в преподавании широко используется и чаще всего понимается как обобщение знаний по различным дисциплинам. Например, комплексный курс или специальный курс охватывает одну и ту же тему с помощью различных наук. В этом случае интеграция выявляется через межпроектные связи, функция которых заключается в создании трехмерной картины изучаемого явления и

углубления в понимании тех или иных явлений. Однако такая трактовка интеграции слишком узка, чтобы отражать ее конкретные обстоятельства. Интеграция не предполагает простого объединения (дополнения) элементов обучения (знаний, методов и т.д.). Когда речь идет об интеграции как научной категории педагогики, ее можно объяснить двояко:

- как принцип развития педагогической теории и практики;
- как процесс установления связей между объектами и создания новой целостной системы [3].

Изложение основного материала статьи. Интегрированное обучение – это реализация метода, то есть разработка активных методов, построение сложных объектов развития и исследовательского процесса на основе сочетания различных свойств, моделей, понятий (принципов интеграции). Целью проектирования и исследования является обучение, которое рассматривается как система и процесс установления интегрированных связей. Поэтому комплексный подход включает интеграцию как принцип проектирования обучающих систем и как процесс установления связей между элементами системы. При этом выявляются специфические методологические функции, интегрированные в обучение (по сравнению с междисциплинарными связями), то есть создание качественно новых продуктов (идей, смыслов, элементов и т.д.) на основе разрешения противоречий. Это означает, что процесс всестороннего обучения осуществляется в условиях непрерывного инновационного режима саморазвития, освоения инновационных педагогических средств построения целостного педагогического процесса.

Естественный закон творческого саморазвития – это закон единства и борьбы противоположностей. Сущностный смысл интеграции заключается не в простом обобщении, а в разрешении противоречий и преодолении проблем. Поэтому педагогический процесс интегрированного обучения обладает целостностью всеобъемлющей диалектики, которая включает в себя постоянное и конструктивное синтезирование противоположностей различных уровней и типов, приводящее к качественно новым результатам. Благодаря этому общий процесс обучения продолжает совершенствоваться. Еще П. Капица подчеркивал важность взаимодействия противоположностей для развития: «когда нет противоположностей ни в одной науке, нет борьбы, эта наука на пути к кладбищу, она хоронит себя». Поэтому непременным атрибутом интегрированного обучения является решение проблем (содержание-тема, методология, организация и т.д.). Потому что в любом вопросе есть противоречие. Таким образом, интегрированное обучение играет развивающую роль в процессе обучения и в каждом человеке (учителе и ученике). Можно сказать, что интегрированное обучение личностному развитию предполагает синтез систематических, сознательных конструктивных элементов обучения, соответствующих различным теориям и концепциям, в том числе противоположным теориям и концепциям. При реализации процесса педагогической интеграции в обучении необходимо определить объект, цель, конечный результат и найти форму реализации.

Интеграция – одно из важнейших инновационных явлений в сфере образования. Как З.С. Каримов писал: «дело в широте экспериментальной реализации, глубине творческого замысла, длительности исторического развития и диалектическом характере, о трансцендировании всех других явлений» [5].

Индивидуально-интегративный подход помогает решать следующие задачи: раскрытие интеллектуального потенциала студента; формирование личности студента; формирование профессиональных способностей; создание психолого-педагогических условий для самообразования, саморазвития, социализации, как многогранного процесса, охватывающего все сферы жизнедеятельности человека; социальная категория с конкретными результатами – личностная ценностная ориентация» [9].

В социально-образовательной среде существуют образовательные и обучающие возможности [9]. Основными принципами индивидуально-интегративного подхода в изучении педагогических дисциплин являются: субъектность, культурная системность, креативность, ориентация на гражданско-патриотические ценности и ценностные отношения, синергетичность, самообразование, культурный диалог, вариативность в выборе средств взаимодействия субъектов образовательного процесса, диалог, обратная связь. Компонентами подхода могут быть: организация-метод, деятельность-практика и теория-содержание.

Организационно-методический раздел посвящен интеграции методов обучения (дебаты, проектный подход, модерация, дискуссия, деловые игры, дискуссии, круглые столы, фестивали, конкурсы, конференции, кейс-методики и др.). Деятельностно-практический раздел включает интеграцию форм обучения, которые помогут сформировать значимые и личностно-профессиональные качества личности с помощью творческих заданий, способствующих критическому мышлению и творческому развитию. Ресурсно-содержательный раздел интегрирует ресурсы, необходимые для учебно-познавательной деятельности (аудиторной и внеаудиторной), определяет содержание интегрированного специального учебного плана, который, благодаря своему содержанию, средствам, методам и приемам, будет способствовать формированию профессиональных компетенций.

Среди основных задач комплексного подхода при изучении дисциплин представляется важным выделить следующие: формирование гражданского сознания, самосознания педагогических кадров, гражданского патриотизма и нравственных норм, знаний; научно-исследовательские, проектные, профессиональные умения; воспитание индивидуально значимых и профессиональных качеств личности и др.

Реализация данного подхода предполагает реализацию интеграционного процесса на трёх основных уровнях интеграции: внутрителесном, внутриличностном, внутрииндивидуальном. В образовании всегда идет процесс интеграции и дифференциации. Обратимся к самому общему определению интеграции. В энциклопедическом словаре философии «интеграция» – это «сторона процесса развития, связанная с интеграцией ранее разнородных частей и элементов в единое целое» [8].

В работах отечественных педагогов (В.С. Безрукова, Г.М. Добров, И.П. Яковлев и др.) и психологов (В Я. Стоюнин, Н.В. Бунаков, В.И. Водовозов, Б.Г. Ананьев и др.) широко представлен анализ проблем интеграции в образовательном процессе, средств и форм реализации интеграции, эффективность интегрированной системы обучения. Например, Б.Г. Ананьев определяет этапы развития научных концепций во всех учебных программах, что позволяет педагогам использовать эти идеи в учебном процессе для обеспечения целостности образовательного процесса, «целостности отражения человеком ощущений объективной реальности, единства материального мира». И.П. Яковлев отмечал, что интеграционный процесс будет эффективным при определенных условиях [9].

Интеграция – это единое выражение целей, принципов и содержания организации в учебно-воспитательном процессе, результатом которого является ключевая способность. В современных условиях

слияние науки и научного знания из тенденции превратилось в модель. Мы согласны с мнением В.Ф. Тенищева о том, что благодаря движению педагогической системы, ее большей целостности, интеграции происходит повышение уровня образовательного процесса [6]. Результатом интеграции является формирование способностей обучащихся. Интеграция обучения как процесс заключается в установлении связей между объектами и отношениями с помощью средств обучения для достижения конечной цели. Исследователи И.Д. Зверев, С.И. Архангельский, В.Г. Разумовский и другие выделяют характеристики понятия «интеграция» в образовательном процессе (целостность, взаимосвязь, направленность образовательного процесса).

Индивидуально-интегрированное мировоззрение предъявляет необходимость воспитания целостного человека, что становится целью современного образования. Следует иметь в виду, что характер научно обоснованного обучения всегда зависит от его цели. Интегрированное обучение предполагает реализацию трех основных положений, отражающих три аспекта образовательного процесса: содержательный, методический (процессуальный) и организационный. В содержании обучения конструктивно интегрированы естественно-математические и гуманитарные знания. Конструктивный синтез предполагает, что сочетание естественнонаучного и гуманистического знания должно привести к всестороннему развитию личности. Обоснованием такой позиции является, прежде всего, тенденция к интеграции природной и гуманитарной культур в современном обществе. Эти культурные выражения отражаются в тематической направленности образования. Но разнообразие человеческой личности, условий и целей обучения настолько велико, что невозможно эффективно решать различные педагогические задачи с помощью одной методики, одного метода. Сегодня все чаще работы об универсальной ценности единой теории заменяются работами о множественности образовательных парадигм, понятий, которые неравны и неравноценны, но имеют право находиться в едином образовательном пространстве (В.Я. Загвязинский, В.Т. Фоменко и др.).

Для того чтобы оптимизировать образовательный процесс, необходимо опираться на определенные принципы и методические положения как на необходимую теоретическую базу. Принципами комплексного подхода к формированию мировоззрения являются: принципы системности, целостности, развития, обусловленности, позитивности и настойчивости. К сожалению, «не раскрыта возможность интеграции содержания учебных дисциплин, образовательный потенциал специальных элективных курсов, разработанных с учетом расширения новых информационных технологий и существующих технологий» [4]. Методы интеграции встроены в отношения между проектами. Использование знаний междисциплинарного характера способствует интеграции образования и гармонизации отношений между человеком и природой через развитие картины современного научного мира. Важно, чтобы студенты могли всесторонне использовать свои знания для критической оценки изучаемого явления. Для этого педагогам необходимо использовать инновационные методы и приемы, а также подбирать тематические материалы, имеющие образовательную ценность.

Согласно результатам исследования, преподаватели открывают новые возможности для реализации междисциплинарных связей, интеграции знаний из разных дисциплин в сознание студентов, выполняют межпредметные занятия (межпредметные, бинарные, интегрированные). Например, дебаты. Дебаты – это форма коллективной деятельности, обладающая воспитательным потенциалом и вызывающая определенный интерес у студентов. Эта форма проведения занятий очень важна в образовательном процессе, так как позволяет решать некоторые учебно-развивающие и воспитательные задачи, развивать исследовательские навыки. Такая форма организации занятий позволяет использовать приемы самоанализа и аутодидактики, использовать разнообразные источники информации, критически анализировать ее, работать в группе и т.д. Участники обоснованно и правильно выделяют понятия (философия, психология, культурология и др.), представляют основные аспекты и в целом основные аргументы. Отрицающая сторона ставит под сомнение определение оппонента, аспект, аргумент, доказательство, аргумент, сам случай и т.д. [7].

Популярной среди студентов является деловая обучающая игра социального характера, которая позволяет студентам включиться в аналоги профессиональной деятельности и способствует формированию отношения к окружающей действительности, имитируя профессиональную деятельность для самостоятельной работы, подготовки учебных кластеров, синквейнов, коллажей, эссе и др. Например, при подготовке статьи авторы выражают свою личную позицию, краткость и точность изображения. Студенты могут предоставить темы в соответствии с курсом обучения. Автор (студент) дает собственные рекомендации, основанные на алгоритмах выбора и принятии решений, предлагает конкретные действия по реализации проекта, показывает публичные выступления. Активное участие в реализации педагогических проектов требует развития проектных приемов, приемов продуктивного взаимодействия, личностных качеств (мобильность, ответственность, активность, целостность, самоотверженность и др.).

Выводы. Содержание предмета образования предоставляет широкие возможности для получения образования. Например, обращение к истории педагогики позволяет усвоить такие основные понятия, как образование и воспитание, воспитание и обучение, развитие и социализация, самообразование и самообразование. Последовательное изучение основных идей, теорий, тенденций и проблем современного образования способствует социализации личности. Привлекательность комплексного подхода в конечном итоге приводит к воспитанию определенных качеств личности гражданина. Таким образом, индивидуально-интегративная подготовка является одним из перспективных методологических направлений современного образования.

Литература:

1. Галицких Е.О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете: моногр. / Е.О. Галицких. СПб., 2001. – С. 103–109.
2. Гревцева Г.Я., Циулина М.В. Патриотическое воспитание и гражданская социализация: научно-теоретические и практические аспекты / Г.Я. Гревцева, М.В. Циулина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 11. – С. 80-89
3. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования / А.Я. Данилюк. Ростов н/Д, 2016. – С. 9.
4. Зимняя И.А., Земцова Е.В. Интегративный подход к оценке единой социальнопрофессиональной компетентности выпускников вузов / И.А. Зимняя, Е.В. Земцова // Высшее образование сегодня. – 2018. – № 5. – С. 14-19.

5. Каримов З.Ш. Теория и практика институциональной интеграции высшего профессионального педагогического образования на основе синтеза внешнего и внутреннего компонентов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Уфа, 2019. – 48 с.
6. Тенищева В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: дис. … д-ра пед. наук. – М., 2008. – 339 с.
7. Щенникова С.В. Интегративный подход в профессиональной подготовке будущего педагога (материалы спецкурса): учеб. пособие / С.В. Щенникова. Арзамас, 2017. – С. 31.
8. Энциклопедический философский словарь / редкол.: С.С. Аверинцев, Л.Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энц., 1989. – 815 с.
9. Яковлев И.П. Интеграция высшей школы с наукой и производством / И.П. Яковлев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1987. – 128 с.

Педагогика

УДК 378.147
кандидат педагогических наук, доцент Колосова Наталия Николаевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обоснован потенциал смешанного обучения как перспективного направления модернизации современного высшего педагогического образования. На основе теоретического анализа автор уточняет вопрос терминологии, раскрывает специфику основных элементов смешанного обучения (цель, образовательные ресурсы, педагогические техники, роль преподавателя, способы контроля) и условия его эффективности; описывает особенности изучения одной из тем дисциплины «Основы педагогического мастерства» в формате смешанного обучения.
Ключевые слова: смешанное обучение, высшее педагогическое образование, основы педагогического мастерства.
Annotation. The article substantiates the potential of blended learning as a promising direction of modernization of modern higher pedagogical education. On the basis of theoretical analysis, the author clarifies the question of terminology, reveals the specifics of the main elements of blended learning (goal, educational resources, educational technology, teacher's role, control methods) and terms of its effectiveness; describes the features of one of the themes of the discipline “Fundamentals of pedagogical mastery” in the format of blended learning.
Keywords: blended learning, higher pedagogical education, fundamentals of pedagogical mastery.

Введение. Модернизация системы современного образования во многом обусловлена серьезными социально-экономическими изменениями в России и мире. Переход к информационному обществу, интенсивное развитие технологий, возрастающий объем информации и ускорение темпов ее обновления и наконец, необходимость развития онлайн-образования, вызванная распространением коронавируса COVID-19, привели к тому, что одной из актуальнейших задач стала разработка инновационных стратегий образования, предполагающих качественную подготовку высококвалифицированных и конкурентоспособных кадров нового поколения. Как свидетельствуют практика и ряд исследований, технология смешанного обучения дает возможность образованию адаптироваться к этим изменениям и в полной мере соответствовать глобальным тенденциям, благодаря своей эффективности, гибкости, адаптивности, модульности, вариативности содержания и персонализированному подходу. Смешанное обучение (англ. “blended learning”) сегодня рассматривается как сочетание в образовательном процессе аудиторных форм (работа в аудитории, изучение теоретического материала) и дистанционных элементов (видеолекции, виртуальные конференции, форумы, интерактивные тесты и др.).

Широкое исследование вопросов, связанных с созданием и использованием цифровых образовательных ресурсов, началось сравнительно недавно. В 2006 году, после опубликования К.Дж. Бонком и Ч.Р. Грэхемом справочника смешенного обучения («Справочник смешанного обучения: глобальные перспективы, локальные проекты»), впервые начинает широко использоваться термин «смешенное (гибридное) обучение», под которым авторы понимали «сочетание традиционной очной формы взаимодействия преподавателя и студента с использованием технологий, доступных при помощи электронных образовательных ресурсов…» [8].

В современной научной литературе смешанное обучение определяется как: модель использования распределенных информационно-образовательных ресурсов в очном обучении с применением элементов асинхронного и синхронного дистанционного обучения (Ю.И. Капустин [1]); система обучения/преподавания, которая совмещает в себе наиболее эффективные аспекты и преимущества преподавания в аудитории и интерактивного или дистанционного обучения (Е.В. Костина [2]); оптимальное распределение временных ресурсов между аудиторной, самостоятельной работой студентов и дистанционным обучением посредствам электронных образовательных ресурсов (Н.В. Ломоносова [3]); встраивание активных методов обучения в структуру дистанционных учебных курсов (И.Н. Фалина, М.Н. Мохова [6]); комбинирование «живого» обучения с обучением при помощи Интернет-ресурсов (И.А. Малинина [4], Д.Л. Матухин [5]), применение информационно-коммуникационных технологий для улучшения процесса преподавания и получения знаний (Д. Бат, Дж. Борк [7]). Исследователи сходятся во мнении, что стратегия построения образовательного процесса в высшем учебном заведении представляет собой четкую и гибкую систему, в которой органично сочетаются как традиционные, так и инновационные формы обучения, которые в своей совокупности и составляют смешанное обучение.

Конечно, как и любая технология, смешанное обучение имеет свои преимущества и недостатки, однако, по мнению зарубежных исследователей, в современных условиях оно постоянно совершенствуется: осуществляется персонализация обучения, происходит усиление ориентированности на обучающихся,

формируется их мобильность, значительно увеличивается автономность за счет самостоятельной работы с большим количеством баз данных, выстраиваются индивидуальные образовательные маршруты, расширяются возможности взаимодействия преподавателя и обучающегося в виртуальной среде, активно используются инструменты педагогического дизайна [9, 11]. Это позволяет рассматривать смешанное обучение как востребованную технологию изменений и трансформаций высшего педагогического образования.

Цель статьи: раскрыть особенности использования смешанного обучения как формы организации образовательного процесса в педагогическом вузе.

Изложение основного материала статьи. На первый взгляд, основной отличительной чертой смешанного обучения является сочетание традиционных форм с использованием информационных и коммуникационных технологий, однако анализ отдельных его элементов, таких как цель, средства, способы подачи материала, роль преподавателя, диагностика учебных достижений студентов, доказывают их специфичность.

Цель смешанного обучения будущих педагогов – обеспечение полноценного усвоения профессиональных знаний, умений и навыков в условиях интеграции аудиторного и дистанционного обучения на основе взаимодействия субъектов образовательного процесса и обязательного самоконтроля обучающихся с учетом времени, маршрута и темпа обучения.

Для реализации этой цели используется все многообразие электронных образовательных ресурсов: технологии предоставления учебной информации (учебные пособия, мультимедийные образовательные ресурсы, виртуальные практикумы, системы компьютерного тестирования); технологии доступа (сетевые и локальные); технологии организации педагогического взаимодействия (тьюторское сопровождение, построение индивидуальных образовательных траекторий, средства онлайн (синхронное) и офлайн (асинхронное) общения); самостоятельная исследовательская и проектная деятельность студентов с привлечением материалов электронных библиотек, баз данных и т.д.; постоянная коммуникация между преподавателем и студентом.

Внедрение смешанного обучения предполагает структурирование и упорядочивание большого количества учебной информации в электронных ресурсах и использование комплекса педагогических техник группового обучения, взаимообучения, микрообучения (изучаемый материал представлен в виде коротких интервальных фрагментов), ситуативных упражнений (естественные или учебные, возникающие в реальной педагогической практике или разработанные преподавателем), геймификацию (использование игровых элементов и методов проектирования) и др. Выбор конкретных средств, техник и методов определяется двумя аспектами смешанного обучения: 1) теория должна быть интегрирована с практическими навыками, 2) организация коллективного сотрудничества и удобного электронного информационного пространства.

При смешанном обучении меняется роль преподавателя, здесь он скорее – тьютор, наставник, фасилитатор, модератор, который мотивирует и управляет учебной, познавательной, исследовательской деятельностью будущих педагогов, с помощью обратной связи определяет ее целесообразность и правильность, определяет общую стратегию изучения дисциплины, осуществляет информационное и организационное взаимодействие и т.д. Его основными задачами являются: постоянная поддержка студентов на всех уровнях; мониторинг активности на образовательной платформе; своевременное реагирование на критические ситуации как технического, так и организационного характера; плановое обновление и оптимизация курса. В целом стиль деятельности преподавателя трансформируется – смешанное обучение способствует переходу от трансляции знаний к интерактивному взаимодействию с обучающимися.

Диагностика учебных достижений будущих педагогов в процессе смешанного обучения предполагает реализацию функций контроля, проверки, оценки, накопления и анализа статистических данных. Исследователи в качестве наиболее часто используемых методов контроля в смешанном обучении называют метод рейтинговых оценок, тестирование, анкетирование, проблемно-поисковые методы (веб-квест, кейс-метод, метод проектов), портфолио. При это обычно превалирует автоматизированный способ контроля (тесты, кейс-тесты, опросы и др.).

Как было сказано выше, образовательный процесс при смешанном обучении представляет собой последовательность фаз очного и дистанционного обучения, которые чередуются во времени (обучение в режиме онлайн, работа в аудитории, самостоятельная работа). Пример такого чередования в рамках изучения одной из тем дисциплины «Основы педагогического мастерства» представлен на схеме:

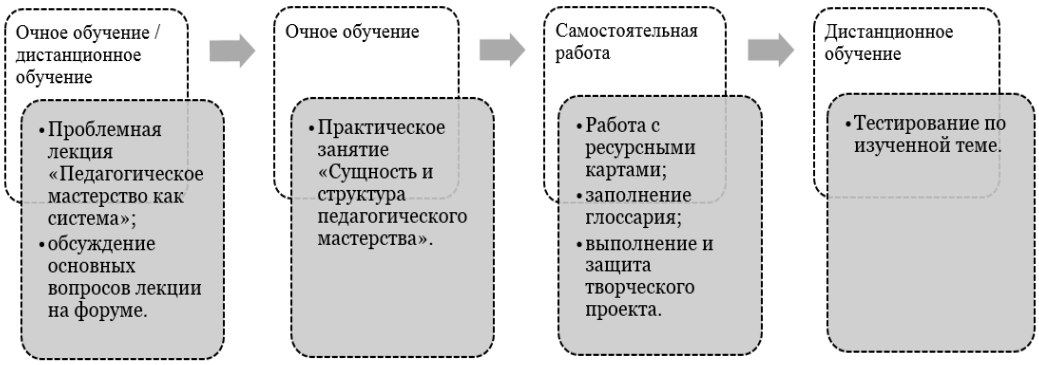

Рисунок. Пример чередования очного и дистанционного обучения при изучении дисциплины «Основы педагогического мастерства»

Чтобы смешанное обучение было продуктивным, необходима качественная, четко продуманная структура курса, где все элементы дополняют друг друга и связаны между собой. Очень важно логично распределить изучаемый материал между онлайн- и офлайн-частями. Мы согласны с точкой зрения Д. Марш,

которая делает акцент на важности поиска наиболее эффективной комбинации различных режимов работы и факторов, которые для этого необходимы: сопряженность (различные составляющие смешанного обучения должны дополнять друг друга); правильный выбор учебных материалов (интерактивность и комплексность); поддержка (как опора для самостоятельного обучения) [10].

Рассмотрим пример изучения темы «Педагогическое мастерство как система». Первый этап начинается с проблемной лекции, в ходе которой рассматривается специфика педагогической деятельности, сущность и структура педагогического мастерства, характеристика его отдельных компонентов. Затем будущие педагоги самостоятельно изучают дополнительный теоретический материал к лекции, работают с электронными ресурсами. Основная цель – сформировать ориентировочную основу для последующего усвоения знаний, умений и навыков. На этом этапе большую роль играет осуществление обратной связи, взаимодействие педагога с обучающимися, для чего организуется обсуждение проблемных вопросов лекции на форуме, которое в дальнейшем продолжается на практическом занятии.

Кроме обсуждения теоретических вопросов на практическом занятии используются различные интерактивные методы: дискуссия («Что важнее педагогический талант или профессионально-педагогическая компетентность?»); практико-ориентированные задания (сформулируйте свое педагогическое кредо, используя такое начало: «Для меня как для педагога главным является…»; выделите и охарактеризуйте признаки, по которым можно сделать вывод об уровне педагогического мастерства и др.); деловая игра «Один день в школе», которые не только способствуют углублению, конкретизации и систематизации знаний, полученных на предыдущем этапе, но и значительно повышают активность студентов, мотивируют их, делая процесс обучения более осмысленным.

Важное место в системе смешанного обучения занимает самостоятельная работа будущих педагогов, которая должна быть достаточно интенсивной и контролируемой. Кроме работы с научными текстами, которое осуществляется в процессе изучения дополнительной литературы и подготовки к практическому занятию (анализ, конспектирование, составление тезисов, написание рецензий и др.) используются активные и интерактивные формы работы. Так, в рамках изучения предложенной для примера темы, реализуются такие формы как работа с ресурсными картами «Ресурсы профессионального саморазвития», заполнение глоссария на образовательной платформе Moodle, выполнение и защита творческого проекта «Презентация опыта педагогов-мастеров».

Завершается изучение темы тестированием на платформе Moodle, которое дает возможность определить уровень усвоения и понимания студентами изученного материала.

Выводы. Практика показала, что смешанное обучение является одной из наиболее актуальных образовательных технологий, так как представляет собой целенаправленный процесс получения знаний, умений и навыков в условиях интеграции аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности студентов на основе использования технологий аудиторного и дистанционного обучения. Смешанное обучение позволяет объединить гибкость, доступность, интерактивность дистанционного курса и преимущества очного обучения, учитывая при этом индивидуальные образовательные потребности будущих педагогов, темп и ритм изучения ими учебного материала; стимулируя у них мотивацию, самостоятельность, социальную активность, способствуя формированию рефлексии и навыков самоанализа.

Литература:

1. Капустин, Ю.И. Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.02 / Капустин Юрий Иванович; [Место защиты: Ин-т содержания и методов обучения РАО]. – Москва, 2007. – 40 с.

2. Костина, Е.В. Модель смешанного обучения (blended learning) и ее использование в преподавании иностранных языков / Е.В. Костина // Известия высших учебных заведений. Серия: гуманитарные науки. – Том 1. – 2010 г. № 2. – С. 141-144.

3. Ломоносова, Н.В. Проблемы и перспективы развития информационно-образовательных ресурсов с точки зрения смешанного обучения студентов вуза / Н.В. Ломоносова, И.В. Мурадов, В.А. Осадчий // Новая наука: проблемы и перспективы: Международное научно-периодическое издание по итогам Международной научно-практической конференции в 2 ч. ч.1 – Стерлитамак: РИЦ АМИ, 2016. – С. 58-66.

4. Малинина, И.А. Применение технологий смешанного обучения иностранному языку в высшей школе / И.А. Малинина // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 10 (30). – С. 42.

5. Матухин, Д.Л. Технология организации смешанного обучения иностранному языку в высшем учебном заведении / Д.Л. Матухин // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 4–5. – С. 592-596.

6. Фалина, И.Н. Методические принципы реализации учебного курса в формате смешанного обучения / И.Н. Фалина, М.Н. Мохова // Вестник Московского университета, Серия 20. Педагогическое образование / Под ред. Н.Х. Розова. – М.: Изд-во МГУ, 2005. – № 2. – С. 9-37.

7. Bath, D., Getting started with blended learning / D. Bath, J. Bourke. – Griffith University, 2010. – P. 1.

8. Bonk, C.J. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs / C.R. Bonk, C.R. Graham, M.G. Moore. – Pfeiffer, 2006. – 624 p.

9. Hofmann, J. Five Trends Driving Blended Learning / J. Hofmann. – [Электронный ресурс]. URL: http://blog.insynctraining.com/five-trends-driving-blended-learning (дата обращения: 21.02.2021).

10. Marsh, D. Blended Learning Creating Learning Opportunities for Language Learners / D. Marsh. – New York : Cambridge University Press, 2012. – 7 p.

11. Mohr, A.T. Learning style preferences and the perceived usefulness of e-learning / A.T. Mohr, D. Holtbrugge, N. Berk // Teaching in Higher Education. – 2012. – Vol. 17/3. – P. 309-322 – [Электронный ресурс]. URL: http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2011.640999 (дата обращения: 25.02.2021).

УДК 376.42

кандидат психологических наук, доцент Конева Ирина Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант Николаева Анастасия Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В данной статье приводятся результаты экспериментального исследования особенностей межличностного взаимодействия со сверстниками детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Изучение особенностей межличностного взаимодействия было проведено с целью оптимизации коррекционной работы по формированию навыков взаимодействия у детей с РАС со своими сверстниками. В исследовании принимали участие 20 детей дошкольного возраста с аутистическими расстройствами.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, ограниченные возможности здоровья, психолого-педагогическое сопровождение, межличностное взаимодействие, взаимодействие со сверстниками.

Annotation. This article presents the results of an experimental study of the features of interpersonal interaction with peers of preschool children with autism spectrum disorders. The study of the features of interpersonal interaction was conducted in order to optimize the correctional work on the formation of interaction skills in children with ASD with their peers. The study involved 20 preschool children with autistic disorders.

Keywords: autism spectrum disorders, limited health opportunities, psychological and pedagogical support, interpersonal interaction, interaction with peers.

Введение. В настоящее время наблюдается тенденция к увеличению количества детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). По данным Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ) у каждого 54 ребёнка встречается РАС, что на 10% больше, чем по статистике 2018 года [9].

Дети с РАС – это дети, которые имеют отклонения в развитии личности, которое проявляется, в первую очередь, в нарушении процесса общения с внешним миром и в трудностях формирования эмоциональных контактов с другими людьми [4].

Психолого-педагогическая помощь детям с РАС в современном мире недостаточно разработана и требует проведения новых исследований, методических разработок и создания эффективных коррекционно-развивающих программ [2].

Изучение проблемы взаимодействия и общения детей с РАС занимались отечественные исследователи: Е.Р. Баенская, О.С. Никольская, В.В. Лебединский, К.С. Лебединская и др., которые обнаружили, что основной недостаток при данном психическом расстройстве – это нарушение коммуникации и способности взаимодействовать с окружающими [7]. В своих исследованиях Е.Р. Баенская выделила следующие особенности общения таких детей:

– конфликтность,
– неумение уступать,
– непонимание правил социума в целом,
– дезадаптация в среде сверстников.

Даже при наличии хорошего уровня развития речи и достаточного интеллектуального потенциала дети с РАС испытывают трудности во взаимодействии со своими сверстниками.

О.С. Никольская, Е.Р. Баенская и М.М. Либлинг отмечают, что у детей с РАС наблюдается недоразвитие механизмов, которые помогают активно взаимодействовать с окружающим миром, а также форсируется патологическое развитие механизмов защиты [8]. Авторы отмечают, что у ребенка с РАС очень часто наблюдается формирование отрицательной избирательности, что проявляется в постоянном влиянии на ребенка факторов, которые вызывают у него негативные эмоциональные переживания. Поэтому эмоциональные контакты с окружающими сверстниками у детей с РАС резко ограничены, у таких детей формируется система защиты от активного вмешательства в их жизнь. Дети стараются выстроить дистанцию в контактах со сверстниками, либо контакт носит потребительский характер, для удовлетворения собственных нужд, желания партнера по взаимодействию полностью игнорируются ребенком с РАС.

Очень часто при взаимодействии детей с РАС с окружающими можно отметить следующие проявления поведения: аутоагрессия, когда ребенок бьет, кусает, царапает сам себя, агрессия, направленная на окружающих, когда ребенок кричит, щипает, кусает тех, кто пытается с ним взаимодействовать. У детей слабо выражена социальная направленность поведения, восприимчивость к социальным аспектам поведения других людей. Дети с РАС не понимают реакций окружающих, не воспринимают их как партнеров по взаимодействию.

С помощью игровой деятельности дети с РАС могут взаимодействовать со сверстниками и совершать совместные игровые действия, но у детей не развита социальная игра, поэтому она не имеет определенных целей, а также социально-коммуникативной направленности [6], [10].

Иногда у детей с РАС сохраняется мотивация к совместным игровым действиям, но взаимодействие оказывается затруднено из-за несформированности у них способов социальной игры [10].

Неспособность к социальному взаимодействию у детей с РАС может быть связана с нарушением развития знаково-символической функции сознания [3].

Проблема межличностного взаимодействия детей с РАС в современном обществе является одной из актуальных проблем коррекционно-развивающего направления специальной психологии и педагогики [1].

Решающую роль в становлении речи и использовании ее ребенком играют факторы коммуникативного характера. Ребенок начинает говорить только в ситуации общения и только при предъявлении требований со

стороны взрослого партнера. Следствием дефицита общения является задержка или полное отсутствие речевого развития. Речь начинает формироваться при достаточной сформированности потребности в общении и развивается параллельно с усовершенствованием умений и навыков взаимодействия с окружающими людьми.

Нарушения в сфере коммуникации и социального взаимодействия являются одним из диагностических критериев расстройств аутистического спектра. По мнению многих экспертов причиной нарушения коммуникативной сферы являются сенсорные проблемы аутичных детей. В связи с этим возникают трудности с пониманием речи, считыванием эмоций у собеседника и т.д. Нарушается мотивационный компонент общения: оно не воспринимается как способ обмена информацией с другими людьми.

Проведенное психолого-педагогическое исследование посвящено изучению особенностей межличностного взаимодействия у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

В исследовании приняли участие дети, имеющие расстройства аутистического спектра, в возрасте от 5 до 7 лет. Диагностика навыков межличностного взаимодействия проводилась на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №15», в группе компенсирующей направленности «Капелька» (г. Нижний Новгород).

Изложение основного материала статьи. Для исследования навыков межличностного взаимодействия со сверстниками использовалась методика «Диагностика развития общения со сверстниками» (И.А. Орлова и В.М. Холмогорова). Данная методика позволила нам определить уровень сформированности коммуникативного навыка дошкольников с РАС в сравнении с дошкольниками с НПР.

В основу исследования легли следующие показатели:

– интерес к сверстнику;

– инициативность;

– чувствительность;

– просоциальные действия;

– средства общения: экспрессивно-мимические средства, активная речь.

Результаты исследования позволили нам выделить три уровня (высокий, средний, низкий) сформированности коммуникативных навыков дошкольников со сверстниками.

Высокий уровень характеризуется наибольшей способностью ребенка устанавливать контакт со сверстниками. Испытуемые, имеющие высокий уровень коммуникативных навыков, легко и свободно общаются с другими детьми. Обращают внимание на то, как себя чувствует собеседник: радуется, грустит, расстроен чем-то. Дети активно общаются друг с другом, смотрят в глаза, обнимаются, танцуют, ссорятся, дерутся и т.д. Дети пытаются учитывать желания, интересы друг друга в играх. Их совместная деятельность насыщенная, имеет яркую эмоциональную окраску.

Средний уровень характеризуется наличием отдельных параметров коммуникативного навыка. Дети также общаются друг с другом, но уже менее активно, предпочитают одинокие игры, мало обращаются к другим сверстникам за помощью, менее общительны. Речь скованная. Детям этой группы не доступно понимание эмоционального состояние другого ребенка.

Низкий уровень характеризуется отсутствием какого-либо взаимодействия с другими детьми. Без помощи педагога дети этой группы не могут организовать совместную деятельность: игровую, познавательную. Дети не понимают друг друга, не чувствуют настроение, интересы, желания другого. Практически не используют речь или отдельные фразы, звуки. Мимика и жестикуляция также бедны. Не проявляют интерес к другим детям, предметам или интерес минимальный.

У дошкольников с РАС очень редко проявляется интерес к сверстникам. Лишь 15% детей из исследуемой группы могут обратить внимание на яркую одежду или яркий элемент (например, знакомый персонаж из любимого мультфильма). Также дошкольники этой группы могут обратить внимание на крик, плач или громкий смех сверстников. В основном дети сохраняют дистанцию, не проявляя активного внимания к другим.

Инициативность и чувствительность практически не свойственна детям данной группы. Дошкольники не проявляют стремления привлечь внимание сверстника к своим действиям. Лишь 10% дошкольников с РАС имеют возможность установить зрительный контакт и удержать его, хоть и непродолжительное время; 5% детей этой группы могут ответить на улыбку сверстника. И всего лишь 5% испытумых (дошкольники с РАС) стремятся к взаимодействию со сверстником, однако желание действовать совместно, способность реагировать на воздействия сверстника и отвечать на них, наблюдать за действиями сверстника развито в наименьшей степени.

Способность дошкольника с РАС учитывать желания сверстника, умение поделиться, помочь или делать что-то вместе абсолютно несвойственна для данной категории детей.

Экспрессивно-мимические средства (эмоциональная окрашенность действий детей, раскованность сверстников) также развито плохо и встречается лишь у 5% дошкольников с РАС и характеризуется отдельными проявлениями.

Активная речь (предречевые вокализации, лепет, отдельные слова, фразы) наблюдается у 25% испытуемых дошкольников с РАС и чаще всего она проявляется криками, отдельными словами или просто произнесением отдельных гласных звуков.

Согласно полученным данным, в группе дошкольников с РАС преобладает низкий уровень коммуникативных навыков – 85% испытуемых. Дети предпочитают одинокие игры, мало общаются со сверстниками, не обращают внимание на окружающих. Без помощи педагога не могут организовать свою игровую деятельность. Дошкольники с РАС не устанавливают и не удерживают глазной контакт. Сохраняют большую дистанцию, не касаются друг друга и в целом стараются избегать какого-либо контакта с окружающими их сверстниками и взрослыми.

Заключительным этапом констатирующего эксперимента стало анкетирование родителей исследуемых групп дошкольников с РАС. Родители прошли анкетирование по анкете О.Н. Истратовой для изучения особенностей взаимодействия детей друг с другом.

Мы предложили родителям ответить на ряд вопросов: как ребенок относится к своим сверстникам, как он с ними общается. Анализируя ответы родителей, мы смогли определить два уровня взаимодействия детей друг с другом: высокий, низкий. Охарактеризуем подробно каждый из них.

Высокий уровень определяет дошкольника, как активного и общительного. Дети доброжелательно относятся друг к другу, идут на контакт. Называют других по имени, активно используют вербальные и невербальные средства общения. Помогают друг другу при выполнении какого-либо задания. Достаточно редко возникают конфликтные ситуации в группе. Адекватно реагируют на успех или неудачи других.

Низкий уровень характеризуется отсутствием положительных характеристик взаимодействия дошкольников со сверстниками. Дети занимают нейтральное или негативное отношение к окружающим. Не обращаются друг к другу, не играют вместе. Равнодушно реагируют на успехи, неудачи других. В целом преобладают равнодушные взаимоотношения со сверстниками.

Проанализировав результаты анкет мы увидели, что для дошкольников с РАС в количественном соотношении свойствен низкий уровень взаимодействия детей друг с другом. Для этой группы дошкольников характерно равнодушные, безучастные отношения. Дети не проявляют какого-либо интереса и желания включаться в совместную деятельность со сверстниками. Все происходит за счет инициативы педагога. Лишь у некоторых детей, при качественной оценке, наблюдается небольшое проявление интереса к другим детям, к обстановке вокруг ребенка.

Таким образом, 90% испытуемых дошкольников с РАС имеют низкий уровень взаимодействия со сверстниками и 10% испытуемых имеют некоторые намеки на проявление активности в общении с другими детьми, поэтому мы отнесли их к высокому уровню взаимодействия.

Исходя из результатов диагностики, основной целью системы психолого-педагогической коррекции будет формирование навыков межличностного взаимодействия детей с расстройствами аутистического спектра со сверстниками.

Выводы. Результаты диагностического исследования, направленного на изучение межличностного взаимодействия дошкольников с РАС, показали, что у всех детей данной категории имеются коммуникативные способности, при этом отмечается низкий уровень развития невербального и вербального взаимодействия, плохо развиты экспрессивно-мимические, предметно-действенные, речевые средства общения, совместная игра и просоциальные действия, что проявляется в отсутствии мимики, жестов, речи, инициативности и интереса во взаимодействии со сверстниками.

Литература:

1. Аршатская О. О психологической помощи детям раннего возраста при формирующемся синдроме детского аутизма: взаимодействие специалистов и родителей // Дошкольное воспитание. 2016. № 8. – С. 63-70.
2. Балашова В.П. Особенности развития социально-коммуникативной сферы у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра // Молодой ученый. – 2018. – №46. – С. 247-249.
3. Гаврилушкина О.П., Малова А.А., Панкратова М.В. Проблемы социальной и коммуникативной компетентности дошкольников и младших школьников с трудностями в общении // Современная зарубежная психология. – 2012. №2. – С. 5-16.
4. Каган В. Аутята. Родителям об аутизме. СПб.: Питер, 2016. – 216 с.
5. Конева И.А., Куликова К.А., Терешина Н.С. Эмоциональные особенности младших школьников с расстройствами аутистического спектра, возможность их коррекции элементами АВА-терапии // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология. Материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. – 2016. – С. 336-341.
6. Конева И.А., Кондратьева Н.П. Интегрированное и дифференцированное обучение подростков с задержкой психического развития и их личностное развитие // Вестник Мининского университета. – 2016. № 3 (16). – С. 13.
7. Метляева Ю.В. Особенности развития коммуникативных навыков детей с РАС в условиях учреждения социального обслуживания // Актуальные задачи педагогики: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2019 г.). – СПб.: Свое издательство, 2019. – С. 59-63.
8. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. – М.: Теревинф, 2010. – 76 с.
9. Феденко Е.Н. Особенности взаимодействия дошкольников с расстройствами аутистического спектра со сверстниками // Проблемы педагогики. №7. – 2018. – С. 61-66.
10. Хаустов А.В. Организация коррекционной работы по формированию навыков социальной игры у детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2012. №1. – С. 1-16.

Педагогика

УДК 373(091)

кандидат педагогических наук, доцент Корж Татьяна Николаевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель Правдюк Ольга Владимировна
Филиал Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова в городе Севастополе (г. Севастополь)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА ЦАРСКОГО ПРАВИТЕЛЬСТВА НА ЮГЕ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В XIX В.

Аннотация. В статье рассматривается процесс становления образовательных систем малых этносов и этноконфессиональных групп, населявших территории полиэтнического региона Юга Российской империи, в частности, педагогический опыт этноконфессиональной группы немцев-меннонитов, оставивших образцы самобытной локальной организации учебно-воспитательного процесса, создав целостную педагогическую теорию в условиях иноязычной и инодуховной образовательной среды. Особое внимание уделено специфики вхождения образовательных учреждений конфессиональных групп в систему Российского образования.

Ключевые слова: внешняя колонизация, меннониты, государственная система народного образования, национальная система школ.

Annotation. The article analyzes the process of formation of educational systems of small ethnic and confessional groups lived on the territories of the South of the Russian Empire, focusing on the pedagogical experience of the ethno-confessional group of the German Mennonites, who managed to create an integrated pedagogical theory within linguistically and religiously diverse backgrounds. Particular attention is paid to the specifics of the educational institutions of confessional group integration into the Russian educational system.
Keywords: external colonization, mennonites, State system of public education, national school system.

Введение. Юг Российской империи XIX в. представлял собой мощный экономико-культурный регион со стремительно развивающейся социально-экономической сферой, широкими внутренними и внешними торговыми связями, возможностями привлечения иностранного капитала. При этом населявшие его народности и многочисленные этноконфессиональные группы отличались чрезвычайным многообразием своего развития, демографическими структурами, ментальностью и жизненным укладом. Как отмечал профессор В.Ю. Ганкевич, на территории различных культур, религий и народов существовало многообразие этноконфессиональных учебных заведений и их типов [4, с. 54]. Своеобразие образовательного пространства Южного края Российской империи обуславливалась несколькими важными факторами.

Во-первых, это влияние бурно развивающихся рыночных отношений в конце XVIII в., проникших уже во все сферы народного хозяйства. Наиболее энергично в них участвовали крупные землевладельцы, совершенствующие методы ведения хозяйства в своих имениях за счет внедрения новых достижений агрономии и агротехники. В свою очередь крестьяне были вынуждены искать дополнительные заработки, осваивая новые ремесла и промыслы, нанимаясь на местные и отдаленные предприятия. Происходило преобразование социальных групп, перемещение на присоединенные к Российской империи территории жителей других районов, что повышало численность населения южного региона и способствовало разнообразию его этнической среды. Во-вторых, из-за определенных сложностей внутренней колонизации преимущественно проходила колонизация внешняя. Ее начало приходится на 80-е годы XVIII в. и связано с переселением на указанные территории меннонитов и немцев [10, с. 93]. Поскольку в российском социуме население Западной Европы считалось более цивилизованным, правительство сделало ставку на немцев, в данном случае на меннонитов.

У иностранцев были собственные причины эмиграции: разорение немецких земель после Семилетней войны, нехватка земельных участков на родине, стремление найти в пределах Российской империи свободу выполнения своих религиозных обрядов и т.п. Так заселение южных земель России стало одним из мероприятий российского правительства в процессе освоения степных территорий, присоединенных империей во второй половине XVIII в. Одним из первых, в 1789 г. меннонитами начал колонизироваться Хортицкий округ. В 1800 г. их поселения появились и в Северной Таврии. Помимо немцев и меннонитов в колонизации Южного края России активно участвовали болгары, сербы, греки, евреи, что способствовало образованию чрезвычайно разнообразной этнокультурной среды.

Изложение основного материала статьи. В конце XVIII в. на развитие образования в Российской империи повлияла общегосударственная школьная реформа, проводимая правительством Екатерины II. Согласно «Уставу народных училищ в Российской империи» от 1786 г. в губернских городах вводились главные народные училища (четырехклассные с пятилетним курсом обучения), а в уездных городах открывались малые народные училища (двухклассные с двухлетним курсом обучения). Школьная реформа была нацелена на повышение образования городского населения. Потребность в грамотном населении была обусловлена развитием производства и торговли, а также попыткой царского правительства и церкви подчинить себе зарождающееся третье сословие.

В начале XIX в. главные народные училища были реформированы в гимназии, а малые – в уездные училища. К началу 1800 г. в России насчитывалось всего 315 училищ, в которых преподавали 790 учителей, и обучалось 18128 учащихся мужского пола и 1787 женского. [1, с. 7]. Одной из важнейших причин явного недостатка учебных заведений на территории огромной империи было невнимание государственных органов к вопросам общего образования, которое признавалось делом не особо важным, ненужным, а порой даже вредным. Кроме того, мысль о необходимости образования еще не сложилась в широких кругах общественности. К сожалению, даже признание важности и целесообразности образования не мешало оставлять его последним в перечне государственных приоритетов России, минимизировав в решении этого вопроса и финансирование.

И, наконец, последнее обстоятельство, напрямую связанное с предыдущим: Министерство народного просвещения в период расселения меннонитов в России, не имело достаточного финансирования и часто ограничивалось в правах церковными органами и интересами церкви. В условиях безразличия правящих кругов к вопросу образования, инициатива решения данного вопроса принадлежала отдельным лицам и группам населения. Усилиями отдельных педагогов создавались школы, к которым имели доступ все слои населения. Такая ситуация сохранялась на протяжении почти всего XIX в. (Таврическая школа И.А. Косинского в Санкт-Петербурге, Василеостровское училище Ф. Ф. Резенера в Санкт-Петербурге, частная школа для сельских детей, которая была открыта в Ясной Поляне Л.Н. Толстым и т.д.).

Более всего создавалось школ для дворянских детей, если учесть сравнительно небольшую численность данной общественной группы. Это были разнообразные пансионы, лицеи и т.п. Их создание инициировалось запросом самих дворянских кругов, и, кроме того, они представляли собой удачные бизнес-проекты, поскольку именно дворяне были наиболее платежеспособные. Такое положение вещей способствовало притоку педагогов из Европы, прежде всего из Франции, переезжавших в Россию для создания учебных заведений.

С целью реформирования системы образования в 1804 г. правительством Александра I были приняты «Устав университетов» и «Устав учебных заведений, подчиненных университетам», регламентирующие структуру и принципы построения народного образования. Согласно принятым уставам, в России впервые вводилась государственная система народного образования. Вся страна делилась на шесть образовательных округов. Реформа предусматривала следующие типы учебных заведений в каждом округе: приходские училища (однолетние), уездные училища (двухлетние), гимназии (четырехлетние), университет. Во главе каждого округа стоял опекун (попечитель), а все учебные заведения в округе подчинялись университету. Реформой не отменялись существующие в России народные начальные школы, они продолжали работать,

хотя и в меньшем количестве, и при том, что правительство всячески стремилось их ликвидировать. Школы при церквях Южного края России, в соответствии с реформой, были преобразованы в приходские.

На Юге Российской империи на период конца XVIII – начале XIX вв., когда только началось заселение этих земель, образование соответственно находилась в стадии становления. Одиночные школы были только в губернских и уездных городах – Херсоне, Николаеве, Одессе. Устав 1786-1804 гг. лишь вскользь коснулся развития образования в данном регионе. В каждой этнической группе, переселявшейся в Новороссию, была собственная национальная система школ, не соответствовавшая государственной. Национальные школы организовывались, как правило, на основе конфессиональной специфики. Кроме того, они стремились сохранять национальную культуру и самоидентификацию. С этой целью в таких школах преподавался родной язык, изучалась национальная история и культура.

Каждая конфессия (христиане, католики, протестанты, мусульмане, буддисты, иудеи) имела собственную сложившуюся школьную систему, поэтому влияние российской школьной практики на национальные культуры рассматривалось как нивелирующее. Надо отметить, что в тот период культурно-образовательное влияние российской педагогической системы на школы национальных меньшинств имело исключительно организационно-административный характер и заключалось в подчинении этноконфессиональных заведений Министерству народного образования и внедрению в учебные программы русского языка.

Но деятельность российских просветителей плохо поддерживалась населением. Анализ архивных документов позволяет утверждать, что создание общеобразовательных начальных школ у народов, уже имевших собственную школьную систему конфессионального характера, вызвало активное противодействие [8, с. 110]. Такая ситуация, особенно у армян, тюркских и прибалтийских народов, иногда приобретала признаки прямого политического сопротивления. Автономность национальной школы было принципиальной, а подчинение рассматривалось как посягательство на конфессиональную принадлежность. В то же время, у меннонитов стремление к автономии объяснялось еще и рациональными причинами: уровень грамотности населения меннонитских колоний значительно превышал уровень грамотности местного населения, включая другие этнические и конфессиональные группы.

Приспосабливаясь к российским образовательным программам, школы национальных меньшинств постепенно переходили под государственное подчинение. Такое поликультурное взаимодействие касалось, прежде всего, транзитологичных школ Царства Польского и армян. В отличие от них, основательно оформленная система мусульманского образования даже после принятия законодательных актов о контроле над школами национальных меньшинств, продолжала оставаться на позициях автономии и автаркии [8, с. 138].

Ограничительные, запретительные и стимулирующие меры, которые применялись в отношении школ национальных меньшинств Российской империи, преследовали цель интеграции данных учебных заведений в общегосударственную систему начального образования. Вместе с тем, политика правительства в отношении национальных меньшинств была довольно гибкой, что в большей степени сказывалось на отношении к колониям немцев и меннонитов. Права и обязанности колонистов определял «Устав о колонии», по которому немцы получали льготы в налогообложении и торговле, а также на 10 лет освобождались от рекрутской повинности и уплаты налогов, имели свободу вероисповедания, права осуществления свободных операций с землей и право на предоставление единовременного пособия,

Политика правительства, проводимая в отношении меннонитов, постоянно менялась. Сначала предусматривалось административное и экономическое стимулирование за освоение пригодных земель и увеличение земледельческого населения Южного края империи, затем их использовали в качестве культуртрегеров. Так, в 30-40-е гг. меннониты были задействованы в проекте распространения оседлого образа жизни среди ногайских татар, в 40-х гг. XIX . – в распространении посевов картофеля в селах государственных крестьян Таврической губернии; в 40-50-е гг. XIX в. – в проекте организации обучения в собственных хозяйствах детей русского, украинского и татарского населения; в 50-80-е гг. XIX в. – в привитии земледельческих навыков евреям – земледельцам Херсонской и Екатеринославской губерний.

Объективную картину деятельности правительства по отношению к колонистам демонстрируют принятые им законодательные акты, которые прямо или косвенно касались развития системы образования. Касаясь вопроса особенностей образования на раннем периоде существования немецких колоний на юге империи, следует отметить, что немцы, открывая школы, руководствовались царским манифестом от 22 июля 1763 г., положившем начало колонизации немцами Поволжского региона, а затем и Южных регионов. Царский манифест гарантировал всем переселенцам свободу вероисповедания, строительства церквей и наличие «нужного числа пасторов и других церковнослужителей» [7].

Итак, разрешение на свободу вероисповедания и строительство церквей фактически давало колонистам право на открытие своих учебных заведений. Важной задачей, которую следовало решить царскому правительству, был вопрос о языке преподавания. Родной язык каждой этнической группой всегда рассматривается как средство сохранения и распространения национальной культуры. В то же время, существенным фактором для национальных сообществ была иноязычная среда проживания. Контакты с носителями другого языка приводили к осознанию необходимости в общегосударственном языке.

Родной язык в национальных школах мог иметь три статуса: изучаться как предмет, изучаться как вспомогательный язык или быть языком обучения. Статус языка зависел от степени развитости и наличия литературных произведений. Анализ статистических источников и литературы по исследуемой проблеме показал, что высокий статус родного языка на практике существовал только в сельских училищах Прибалтики и немецких школах Варшавского учебного округа [3, с. 176]. Каждая из образовательных систем национальных и конфессиональных меньшинств была основана на определенных принципах, находящихся во взаимосвязи с национальными и конфессиональными особенностями. В решении данного вопроса относительно германских и меннонитских переселенцев царское правительство обнаружило определенную лояльность. Согласно распоряжению, выданному Новороссийской конторой опекунства иностранных поселенцев в 1797 г., государственная администрация была обязана все отношения с колонистами осуществлять на немецком языке. Это распоряжение на долгие десятилетия определило язык преподавания в колонистских школах и послужило для немцев одной из причин не изучать русский (государственный) язык [6, с. 66.].

Указ от 25 октября 1819 г. стал документом, непосредственно определившим развитие системы образования у немцев и меннонитов. Согласно данному указу заведование сельскими школами и «надзор за учителями» в колониях возлагались на приходских священников и консистории каждого вероисповедания [5, с. 42]. Помимо данного нормативного документа, в управлении школьным делом лютеране и католики руководствовались правилами от 10 марта 1840 г., в соответствии с которыми духовенство осуществляло управление школьным процессом. Эти правила действовали до момента передачи меннонитских школ в ведомство Министерства народного просвещения, т.е. до 1881 г.

После издания вышеуказанных законодательных актов официальные власти практически отстранились от управления немецкой школьной системой, переложив его на духовенство лютеранских и католических колоний. Однако, из архивных документов видно, что правительство Российской империи помогало переселенцам с решением многочисленных вопросов, возникающих у них на новой земле. Распоряжение генерал-губернатора Новороссийского края герцога де Ришелье от 1804 г., в котором отмечалась необходимость содействия правительства немцам в строительстве церквей и школ, является одним из таких свидетельств [11, с. 82]. Для контроля и помощи колонистам в 1797 г. была создана Новороссийская контора опекунства. В 1802 г. она подчинялась Министерству внутренних дел [12, с. 2-92], а затем с 1818 г. Новороссийскую контору сменил Попечительный Комитет об иностранных поселенцах Южного края России [9, с. 360].

Первое время все немецкие училища подчинялись Министерству внутренних дел, затем перешли под юрисдикцию Новороссийской конторы опекунства. [2, с. 73]. Используя права самоуправления, предоставленные правительством, меннониты создали собственную систему управления образованием. Фактически, в течение первых пятидесяти лет своего существования, образовательная система переселенцев состояла из абсолютно автономных начальных сельских школ без каких бы то ни было руководящих органов. Но со временем, в 1843 г. была создана Сельскохозяйственная комиссия или Союз (Landwirtschaftlicher Verein) для управления народными школами в колониях Молочанского меннонитского округа.

Постепенно в учебных заведениях стали создаваться училищные советы, решавшие важные вопросы функционирования учебных заведений, а также появился и Центральный школьный Совет, координирующий деятельность учебных заведений. Однако существование образовательной системы с самоуправлением вскоре перестало устраивать царское правительство, что начало выражаться в усиленном давлении на школьные советы. Постепенно Российское государство, настроенное на контроль всех процессов в империи, стало прибегать к действиям, направленным на ликвидацию самоуправления в колониях. При этом правительство было заинтересовано в мерах по усилению межкультурного взаимодействия.

С девяностых годов XIX в. началось наступление на позиции менонитского образования, права Совета все больше урезались. С 1898 г. Молочанский меннонитский школьный Совет потерял право созывать учительские конференции, поэтому член совета от духовенства созывал законоучителей по вопросам религии и немецкого языка в церковь. Такая форма конференций продержалась до 1905 года. С 1898 г. Совет мог только выдавать свидетельство выпускникам сельских школ, а экзамен принимался инспектором училищ или, по его поручению, наместником.

Особую роль в жизни населения Российской империи сыграли реформы 60-70-х гг. XIX в. Так, 4 июня 1871 г. был издан закон о предоставлении немцам-колонистам статуса поселян-собственников, переподчинявший их общегубернским и уездным, а также местным учреждениям, призванным решать крестьянские вопросы. Этот закон требовал от немцев знания русского языка [5, с. 48]. Он фактически ликвидировал право немцев на самоуправление, полученное ими с момента переселения. При этом школьная система и по новому закону оставалась под полным контролем духовенства и местных общин. В частности, в упомянутом выше законодательном акте отмечалось: «Крестьянские общины могут с учетом потребностей и на свои средства, устанавливать сборы для обустройства и поддержки церквей, училищ, содержание учителей» [там же]. Так что, несмотря на подчинение немцев общему управлению, школьная система оставалась в руках местных общин, осуществлявших ее полный контроль и обеспечение.

Начиная со второй половины XIX в., многие общины колонистов уже испытывали потребность внедрения в школьную программу русского языка. В 1866 г. в Одессе состоялся первый съезд колонистских общин, где поднималась проблема образования. Участники съезда высказывались за необходимость скорейшего изучения русского языка, «чтобы подрастающее поколение вполне освоилось в России» [13, с. 37].

Проведенная в 1874 г. военная реформа предусматривающая введение всеобщей воинской обязанности, коснулась и колонистов, с этого момента лишившихся права не отбывать военную службу. Это обстоятельство также побуждало немецкое население региона к изучению русского (государственного) языка. В свою очередь обязательное изучение русского языка расширяло межкультурные связи меннонитов и немцев.

Смена правительственной политики вызвала двойственность чувств у меннонитского населения. С одной стороны, люди перестали доверять властям, что побуждало их к самоуправству, а с другой стороны, появился пиетет перед высшим начальством, что проявлялось в стремлении быть отмеченными на всевозможных выставках, конкурсах, в предметном проявлении преданности правительству в виде пожертвований, подарков царской семье, и всевозможных заверениях в лояльности. Образование меннонитов на протяжении всего рассмотренного периода находилась под влиянием собственных религиозных учений и соответствующих институтов. Меннониты выстроили свою уникальную жизненную философию, которая помогала им сохранять самобытность на новой родине. Однако, жизнь иностранных христиан в южном регионе так же, как и во всей Российской империи, начала испытывать определенное давление со стороны государства.

Выводы. Дальнейшая политика царского правительства, а затем большевистского (после переворота 1917 г.), фактически уничтожили не только систему образования меннонитов, но и саму этноконфессиональную общность в целом. На основании вышеизложенного материала можно утверждать, что меннонитская образовательно-воспитательная система представляла собой яркое, самобытное явление в поликультурном пространстве Юга Российской империи.

Литература:

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX века / [сост. П.А. Лебедев]. – М.: Педагогика, 1990. – 607 с.

2. Бондарь Д. Секта меннонитов в России / Д. Бондарь – Петроград, 1916. – 207 с.
3. Гальбштадт // Материалы к энциклопедии “Немцы России”. – Москва. – 2002. – С. 55. – (Немцы Украины. Пилотный сборник. – Вып. 7).
4. Ганкевич В.Ю. Система народного образования в немецких колониях Таврической губернии на рубеже XIX – XX вв. / В.Ю. Ганкевич // Немцы в Крыму. Очерки истории и культуры. – Симферополь: Таврия – Плюс, 2000. – С. 54-63.
5. Законы о ликвидации с 2 февраля 1915 года немецкого и австрийского землевладения в России (немцы-колонисты, поселяне-собственники, иностранные хлебопашцы, поселенцы). – Одесса, 1915. – 30 с.
6. Клаус А. Наши колонии. Опыты и материалы по истории и статистике иностранной колонизации в России / А. Клаус. Вып. 1. – СПб.: Типография В.В. Нусвальда, 1869. – 455 с.
7. Манифест 22 июля 1763 г. – О дозволении всем иностранцам в Россию въезжающим, поселяться в которых губерниях они пожелают и о дарованных им правах // Полное собрание законов Российской империи. – СПб.: Тип. II отделения собственной его императорского величества канцелярии, – 1830. – Т. 16. – С. 313-316.
8. По вопросу об открытии при НЦУ педагогических курсов для приготовления начальных учителей немецких приходских школ // Циркуляр по управлению Одесским учебным округом. – 1905. – №7-8. – С. 443-444.
9. Попечительный комитет об иностранных поселенцах Южного края России 1799-1876 гг. / Под ред. О.В. Коноваловой. – Том 1. Аннотированная опись дел 1799 – 1818 гг. – Одесса, 1998. – 151 с.
10. Энциклопедия Брокгауза Ф.А. и Ефрона И.А., Том XIX, Семеновская Типолитография (И.А. Ефрона). – Спб, 1896г. – 491 с.
11. Оп. 29, Д. 476. О разрешении построить церкви, училища и дома для священников в колониях южного края России и Одессе.
12. Оп. 29, Д. 964. О народном образовании в колониях Южного края России. (1830-1833 гг.).
13. Оп. 4. – Д. 3. – С. 46.

Педагогика

УДК 378.14

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

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ОПОП

Аннотация. В статье рассмотрены особенности организации проектной деятельности в условиях цифровой образовательной среды на примере направления подготовки 09.03.02 «Информационные системы и технологии», реализуемого в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина. Приведены примеры информационных продуктов, созданных в рамках учебной и внеаудиторной проектной деятельности. Показано, что приобщение к проектной деятельности обучающихся следует осуществлять с самого начала обучения в вузе, чтобы способствовать формированию необходимых сегодня ключевых компетенций уже на младших курсах университета.

Ключевые слова: ключевые компетенции, основная профессиональная образовательная программа, проектная деятельность, цифровая образовательная среда.

Annotation. The article discusses the features of the organization of project activities in a digital educational environment on the example of the direction of training 09.03.02 "Information systems and technologies", implemented at the Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University. Examples of information products created in the framework of educational and extracurricular project activities are given. It is shown that the involvement of students in the project activities should be carried out from the very beginning of their studies at the university in order to contribute to the formation of the key competencies required today already in the junior years of the university.

Keywords: key competencies, basic professional educational program, project activities, digital educational environment.

Введение. В приказе министерства экономического развития РФ «Об утверждении методик расчета показателей федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» [11] названы ключевые компетенции цифровой экономики: коммуникация и кооперация в цифровой среде, саморазвитие в условиях неопределенности, креативное мышление, управление информацией и данными, критическое мышление в цифровой среде.

Формирование данных ключевых компетенций является важным при подготовке специалистов разных направлений, но особое значение формирование этих компетенций имеет для будущих бакалавров ИТ-направлений.

В Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина ведется подготовка бакалавров по направлению 09.03.02 «Информационные системы и технологии» [15]. В рамках основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) формирование ключевых компетенций цифровой

экономики осуществляется через учебную, внеаудиторную, научно-исследовательскую, проектную деятельность студентов. При этом используются возможности цифровой образовательной среды ОПОП [2].

Для формирования критического и творческого мышления, умений работы с информацией, организации сотрудничества обучающихся, их саморазвития используются возможности электронной информационной образовательной среды вуза [13], вики-сайта университета [10], цифровых образовательных ресурсов и сервисов [14].

Цель статьи – рассмотреть особенности организации проектной деятельности в условиях цифровой образовательной среды на примере направления подготовки 09.03.02 «Информационные системы и технологии», реализуемого в Мининском университете.

Изложение основного материала статьи. Концептуальные основания метода проектов, типология проектов, методы проектирования, структура проекта, инструменты проектной деятельности, способы проведения защиты проектов рассматриваются в учебных пособиях [5, 7].

Проектному обучению в вузе посвящена статья В.А. Капрановой [3]. К числу достоинств проектного обучения автор относит разностороннее социальное взаимодействие участников проекта, формирование группового стиля мышления и деятельности, возможность управления процессом коллективной реализации проекта и педагогической поддержки его участников.

При этом автор, обращает внимание на то, что в зарубежном опыте приобщение студентов к проектной деятельности начинается с первого курса с акцентом на групповые проекты, а в отечественном опыте знакомство с исследовательской и проектной деятельностью начинается лишь на старших курсах, ставка делается на индивидуальные проекты, которые доминируют над коллективными.

Полностью, согласны с автором, что приобщение к проектной деятельности обучающихся следует осуществлять с самого начала обучения в вузе, что будет способствовать формированию ключевых компетенций, начиная с младших курсах, в т.ч. навыков командной работы.

Проектная технология способствует формированию навыков решения проблем творческого и поискового характера, оценки эффективности способов достижения результата, выбору оптимального варианта и умений аргументировать свой выбор.

В ходе проектной деятельности, обучающиеся участвуют в создании конкретного результата и учатся работать в условиях ограниченного времени, приобретают навыки взаимодействия с реальными заказчиками, навыки презентации результатов проекта, работают в команде, берут на себя различные роли, обретают навыки профессиональной коммуникации.

Многие ученые (О.Ф. Брыксина, Е.Д. Патаракин, А.Н. Сергеев, О.Н. Шилова, Е.Н. Ястребцева и др.) видят новый этап развития проектного метода в использовании возможностей цифровой среды образовательной организации.

Рассмотрим, например, возможности применения вики-технологии при организации проектной деятельности студентов. При использовании технологии вики разработчики и участники проекта должны зарегистрироваться на соответствующем вики-сайте; создать личную страницу участника, разместив необходимую информацию о себе; создать вики-страницу портфолио проекта.

Достоинством использования вики для размещения портфолио является: простота освоения технологии вики; возможность одновременной работы над разными частями одного целого; получение отзывов, организация взаимооценивания в проекте на вики-страницах обсуждений. В качестве минуса можно назвать возможность внесения нежелательных изменений, в т.ч. размещения неприемлемого содержания. Для решения данной проблемы можно предложить проведение разъяснительной работы о необходимости этичного и безопасного использования Интернета, возможность возврата к предыдущим версиям документа, защиту наиболее важных страниц от редактирования.

Например, в качестве информационной среды для своих проектов в рамках рассматриваемой ОПОП педагоги и студенты используют вики-сайт Мининского университета (https://wiki.mininuniver.ru). Примеры учебных вики-проектов в рамках ОПОП 09.03.02 «Информационные системы и технологии»: «На пути к информационному обществу» (https://clck.ru/U4eC2), «Российская информатика: вчера, сегодня, завтра» (https://clck.ru/KoJiZ), «Энциклопедия российской информатики» (https://clck.ru/Jg6DQ).

Оформляя отчеты по своим исследованиям, студенты используют и другие цифровые инструменты: online инструменты визуализации (карты памяти, ленты времени, инфографику, online графические редакторы, виртуальные доски и т.п.), блоги, облачные хранилища, документы совместного редактирования, online средства анкетирования, цифровые образовательные ресурсы. Некоторые примеры продуктов проектной деятельности будущих бакалавров, созданные в рамках дисциплин: информатика, информационные технологии, Интернет-технологии, мировые информационные ресурсы:

– on-line лента времени с основными законами, проектами и программами по развитию информационного общества в России (https://time.graphics/line/440637);

– совместная Google-презентация «Развитие концепции информационного общества» (https://clck.ru/SdC5z);

– совместная вики-статья «Информационные ресурсы» (https://clck.ru/U4emd);

– модель личной информационной среды, построенная с помощью сервиса https://www.mindomo.com (https://clck.ru/T8uZh);

– on-line интерактивная доска с творческими работами студентов на построение кластеров (https://padlet.com/krupoderova/e17tgdl04vkzslzv);

– Google-сайт, посвященный развитию отечественного Интернета (https://sites.google.com/view/otechestveninternet).

Проектная деятельность может быть организована не только в рамках учебной, но и в рамках внеаудиторной работы. Внеаудиторная проектная деятельность способствует поддержанию мотивации обучающихся к своей будущей профессии, формированию их творческих и познавательных способностей, коммуникативных умений, навыков самостоятельности, самоанализа, рефлексии. Внеаудиторная деятельность предполагает различные формы и средства, которые позволяют сделать обучение интереснее, разнообразнее, помогают студентам в общении, раскрытии личных талантов. Проблема разумного, взвешенного применения цифровых технологий при организации внеаудиторной проектной деятельности в рамках ОПОП обсуждается в статье [6].

Будущие бакалавры направления подготовки 09.03.02 «Информационные системы и технологии» являлись участниками сетевых проектов разного уровня от внутривузовского до общероссийского. Например, на базе гипертекстовой энциклопедии Летописи.ру (http://letopisi.org) студенты Мининского университета принимали участие в проектах «Святой витязь земли русской», «День российской информатики», «Мы помним», «На крыльях Алексеевской мечты».

С 2007 года на страницах http://letopisi.org ведется сетевой проект «Мы помним» (https://clck.ru/MWe24). Координаторы проекта Е.П. Круподерова и К.Р. Круподерова, авторы статьи. Проект посвящен тем, тем, кто с оружием в руках отстоял независимость нашей Родины, тем, кто самоотверженно трудился в тылу. 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 Мининского университета 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.

Приведем примеры некоторых продуктов проектной деятельности, созданных студентами университета в различных сетевых проектах:

– вики-страница «Команды им. Минина» (https://clck.ru/MWaxE) в проекте «Святой витязь земли русской» (https://clck.ru/Gg3Si), посвященном Александру Невскому;

– Google-рисунок «Черты Александра Невского, полководца» (https://clck.ru/SSF3z);

– ментальная карта об А.П. Ершове, выдающемся российском ученом-информатике (https://clck.ru/SSG5m), и совместная Google-таблица со сравнительным анализом советских ЭВМ и современных суперкомпьютеров (https://clck.ru/SSFzX) из проекта «День российской информатики» (https://clck.ru/ND8qC);

– совместная Google-презентация «Летопись крылатых судов» (https://clck.ru/U4pip) из проекта «На крыльях Алексеевской мечты» (https://clck.ru/U4pip).

Различные проекты студенты готовят к традиционной в университете ярмарке проектов первокурсников. Например, победителем ярмарки проектов становился проект «Выходи в Интернет» (https://clck.ru/GTNio). В этом году первокурсники готовят на ярмарку проект для школьников «В Нижний Новгород – это значит домой!» (https://clck.ru/Tht75), посвященный 800-летию Нижнего Новгорода. В проекте принимают участие 16 команд из школ и колледжей Нижегородской области. Например, на первом этапе проекта «Любимый Нижний» участники создали совместную Google-презентацию своих любимых мест в Нижнем Новгороде (https://clck.ru/TxBe8) и Google-карту таких мест (https://clck.ru/Tzh5B). На втором этапе «Старый Нижний» участники собирали пазлы архитектурных достопримечательностей и размещали их на совместной online доске (https://clck.ru/TxCXp).

Также в качестве примера внеучебной сетевой проектной деятельности приведем обучающие олимпиады по сервисам Веб 2.0 для школьников, которые проводились в качестве профориентационной деятельности в рамках ОПОП: «В Нижний Новгород – это значит домой» (https://clck.ru/ND5gw); «Славься, Отечество наше свободное!» (https://clck.ru/ND5Vt); «Поклонимся великим тем годам» (https://clck.ru/SmWjp); IT-марафон (https://clck.ru/ND5xM) и «Страна читателей» (https://clck.ru/ND6B3). Эти олимпиады описаны в статье [4].

Выводы. Мы привели примеры различных учебных и внеаудиторных проектов, реализованных в условиях цифровой образовательной среды, продуктов проектной деятельности, созданных будущими бакалаврами направления подготовки 09.03.02 «Информационные системы и технологии», реализуемого в Мининском университете.

Применение проектного метода в условиях цифровой образовательной среды ОПОП способствует реализации компетентностного подхода в обучении [8], формированию информационной культуры обучающихся [9], мотивации студентов к освоению информационных технологий [1], вовлечению студентов в инновационную деятельность [12].

Приобщение к проектной деятельности обучающихся следует осуществлять с самого начала обучения в вузе, чтобы способствовать формированию необходимых сегодня ключевых компетенций уже на младших курсах университета.

Литература:

1. Брыксина О.Ф., Круподерова Е.П. Учебное событие как способ мотивации студентов к освоению информационных технологий // Вестник Мининского университета. 2017. №1 (18). – С. 7.
2. Брыксина О.Ф., Круподерова Е.П. Управление основной профессиональной образовательной программой в условиях информационно-образовательной среды на базе облачных технологий // Вестник Мининского университета. 2016. №4 (17). – С. 14.
3. Капранова В.А. Проектное обучение в вузе: исторические и технологические аспекты // Известия ВГПУ. 2014. № 3 (264). – С. 78-80
4. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Обучающая олимпиада по сервисам Веб 2.0 «Страна читателей» // Информатика в школе. 2015. № 5 (108). – С. 50-51
5. Круподерова Е.П. Социальные сетевые сервисы в проектной деятельности обучающихся. Учебно-методическое пособие. 2016.
6. Круподерова Е.П., Брыксина О.Ф. Организация внеаудиторной деятельности будущих бакалавров в рамках основной профессиональной образовательной программы // Вестник Мининского университета. 2018. Т.6. №2 (23). – С. 5
7. Круподерова К.Р. Организация сетевой проектной деятельности обучающихся в вузе: учебно-методическое пособие. Н. Новгород. Мининский университет. 2016. – 84 с.
8. Круподерова К.Р., Румянцева А.С. Использование сетевой проектной деятельности для реализации компетентностного подхода в обучении. // В мире научных открытий. 2015. № 7.1 (67). – С. 351-359.
9. Круподерова К.Р., Попенко С.Д. Формирование информационной культуры обучающихся в рамках проектной деятельности // В сборнике «Информационные технологии в организации единого образовательного пространства». Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей и специалистов. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2017. – С. 123-128.

10. Круподерова К.Р., Калиняк Т.И. Вики-сайт университета как площадка проектной деятельности будущих бакалавров // В сборнике «Интеграция информационных технологий в систему профессионального и дополнительного образования» по материалам региональной научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2017. – С. 34-36.
11. Приказ министерства экономического развития РФ от 24 января 2020 г. № 41 «Об утверждении методик расчета показателей федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» [Электронный ресурс] URL: https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minekonomrazvitiya-Rossii-ot-24.01.2020-N-41(дата обращения: 28.03.2021).
12. Прохорова М.П., Ваганова О.И. Вовлечение студентов в инновационно-проектную деятельность с использованием электронной образовательной среды // Современные научные исследования и инновации. 2017. №4(72). – С. 662-665.
13. Прохорова О.Н., Гущин А.В. Формирование электронной информационно-образовательной среды Мининского университета на первом этапе реализации проекта «DE: Электронное обучение и электронная образовательная среда». // Вестник Мининского университета. 2015. № 3 (11). – С. 18.
14. 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.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 09.03.02 «Информационные системы и технологии», утвержденный приказом Минобрнауки России от 19 сентября 2017 г. № 926 [Электронный ресурс] URL: http://base.garant.ru/71787574 (дата обращения: 28.03.2021).

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель Кузнецова Екатерина Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
студент Малых Данил Эдуардович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
студент Шамрай Полина Денисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Аннотация. Представленная статья актуализирует вопрос преподавания и обучения финансовой грамотности и финансовой культуры в рамках высших учебных заведений. Приводит обоснование идеи усвоения компетенций финансовой грамотности в аспекте их дальнейшего практического приложения как средства ориентации в современной экономической сфере. С практической точки зрения рассматривает применение методов и технологий личностно-ориентированного подхода в деле преподавания финансовой грамотности.

Ключевые слова: финансовая грамотность, финансовая культура, личностно-ориентированное обучение, финансовые потоки, педагогические технологии, личностно-ориентированный подход, кейс-технологии, проектирование образовательного пространства.

Annotation. The presented article actualizes the issue of teaching and teaching financial literacy and financial culture in higher educational institutions. The author substantiates the idea of mastering the competencies of financial literacy in the aspect of their further practical application as a means of orientation in the modern economic sphere. From a practical point of view, it examines the application of methods and technologies of a person-centered approach in the teaching of financial literacy.

Keywords: financial literacy, financial culture, personal-oriented learning, financial flows, pedagogical technologies, personal-oriented approach, case-technologies, design of educational space.

Введение. В современном мире, находящемся в процессе постоянного качественного развития, лишённого чёткой поступательной динамики на первый план, выходит уровень образования. При этом, данное понятие включает не только качество образовательного процесса, как таковое, но и инновационный характер методов и средств, применяемых в его построении. Концепция, направленная на использование наиболее эффективных подходов в образовании, нацеливается, помимо прочего, и на скорость освоения определённых знаний, умений, навыков, компетенций, а также успешно используется субъектом, проектирующим образовательное пространство как средство повышения интереса к изучаемой дисциплине в контексте её комплексного включения в общую картину общечеловеческих ценностей, в полном объёме их взаимосвязи с иными дисциплинами. Современный педагог-архитектор образовательного пространства, способный делегировать полномочия, наделять правом построения собственной образовательной траектории своего ученика. Тенденция, согласно которой многие студенты высших учебных заведений недовольны качеством компетенций, получаемых ими в процессе обучения лишь набирает свои обороты. Годы учёбы в высшем учебном заведении, нельзя назвать полноценной взрослой, обособленной жизнью. Так или иначе, большая часть студентов остаётся зависимой от своих родителей в финансовом плане. Поэтому, ступень освоения высшего образования становится, в общем плане, последним этапом взросления, а значит и последним временным периодом позволяющим в безопасном режиме овладеть навыками, имеющими первостепенное значение в ведении самостоятельной жизни. Одним из таких навыком является финансовая

грамотность. Соотношение педагогического подхода способного преподнести знания в прикладной форме актуализируя их практическую сущность со спецификой дисциплины «Финансовая грамотность» является серьёзной проблемой как чисто педагогического, так и общеобразовательного характера.

Изложение основного материала статьи. О важности финансово грамотности как одного из определяющих навыков для любого гражданина говорит уже само определение этого термина. Финансовая грамотность – это умение управлять финансовыми потоками, грамотно распределять денежные средства, а также грамотно пользоваться механизмами увеличения имеющегося капитала. По сути, финансовая грамотность – сложная компетенция, включающая в себя ряд навыков. Овладение каждым из которых позволяет индивиду добиться финансового благополучия, а также сохранить его на протяжении всей жизни. Недостаток финансовой грамотность – актуальная проблема для российского общества. В первую очередь это связано с тем, что экономическая система СССР, правопреемницей которого и является Российская Федерация, имела административно-командный характер управления и функционирования. То есть была плановой и централизованной. В таких условиях граждане не имели возможности выбирать направления инвестиций своих финансовых накоплений, не могло идти речи и о существовании каких-либо финансовых рынков. В таких условиях само существование финансовой грамотности ставится под вопрос по причине ненадобности, и ограничивалась, по большому счёту, лишь ведением домашнего бюджета. По сути, экономическая система не просто не предоставляла механизмов посредствам которых гражданин мог бы овладеть финансовой грамотностью, но и сводила к минимуму области её приложения. С наступлением периода перестройки в отечественной истории проблема отсутствия финансовой грамотности среди населения в разы повысила свою актуальность. Переход к рыночной экономической системе, появление кооперативов, частного предпринимательства, коммерческих банков, рынка ценных бумаг повлекло за собой не только новые возможности, но и новые требования к гражданам Союза Советских Социалистических Республик, а впоследствии и России. На фоне потери стабильности во всех сферах жизни, сильными ударами для большей части населения страны стали финансовые кризисы, самым болезненным из которых стал дефолт 1998 года. Он косвенно обличил проблему нехватки компетенций в области управления капиталом среди граждан Российской Федерации.

С началом нового тысячелетия в российские школы активно вводятся механизмы модернизации образования. В 2016 году в программу средней общеобразовательной школы вводятся уроки финансовой грамотности. Главная цель подобных мер – приостановить безответственное отношение к финансовым операциям в целом. Но уже сейчас становится понятно, что подобный подход себя не оправдал, уровень финансовой грамотности российских семей крайне низок, из этого следует и отсутствие понимания назначения этой образовательной нагрузки на учащихся. Именно поэтому актуальна идея культивации нового грамотного с финансовой точки зрения поколения не только в рамках общего образования, но и в процессе получения высшего образования. В этом контексте и актуальна разработка методики преподавания «Основ финансовой грамотности» в высшем учебном заведении.

Первой проблемой, появляющейся при проектировании курса, становится выбор наиболее рационального подхода, методологической ориентации в педагогической деятельности. Каждая методологическая разработка, внедряемая в проектируемый курс, должна в первую очередь ориентироваться на личность студента, на развитие личности в ходе этапа завершения её формирования. Таким образом, знание полученное в ходе освоение материала в рамках курса примет личностный характер, что облегчит течение образовательного процесса и для преподавателя, и для учащихся. В подобном контексте наиболее рациональным становится использование личностно-ориентированного подхода в обучении.

У истоков формирования и использования личностно-ориентированного подхода в обучении в рамках отечественной психолого-педагогической школы стояли выдающиеся учёные: Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин. Ученик в их определении находится в центре образовательного процесса, как субъект деятельности [2]. Педагог при этом ориентируется на потребности, мотивы, опыт и уровень актуального развития обучающегося. Профессор Якиманская И.С. акцентировала цели личностно-ориентированного подхода в обучении на развитии индивидуальных познавательных способностей каждого учащегося, при этом, педагог должен стремиться выявить, инициировать и использовать индивидуальный опыт ученика [4]. Ориентируясь на педагогический опыт реализации личностно-ориентированного подхода при проектировании курса важно делать акцент на вспомогательных образовательных технологиях при его реализации [3].

Личностно-ориентированный подход включает в себя ряд педагогических технологий и вспомогательных методов. Архитектура курса выстраивается согласно общей концепции концентрации на личности учащегося, при этом каждый этап и раздел курса подкрепляется вышеупомянутыми методическими единицами.

Начальным этапом в реализации личностно-ориентированного подхода в обучении финансовой грамотности становится определение целей и задач курса. Студент должен понимать для чего ему нужен материал, изучаемый в курсе, то есть во многом уже этап задания целей и задач должен актуализировать учебный материал и мотивировать студента на его освоение. В рамках личностно-ориентированного подхода подобная проблема решается привлечение студентов к формулировке целей и задач, как в целом для учебного курса или образовательной сессии, так и в частности для каждого конкретного занятия. Важно понимать, что студенты действуют в направлении, заданном преподавателем, он выстраивает определённые границы, в которых и действуют студенты, участвуя в проектировании учебного курса, в частности его целей и задач. Это делается намеренно, так как иначе цели и задачи, предложенные студентами, могут выходить за рамки выстроенного курса или и вовсе не соотноситься с ним. Таким образом, уже на старте учащийся вовлечены в сотрудничество с преподавателем. Ещё одной задачей, которая косвенно решается при реализации данной методической разработки становится диагностика начальных знаний студентов, а также первичная актуализация учебного материала, предлагаемого для освоения в рамках обучения. Этот этап может быть подкреплён с использованием метода интроспективного анализа. Студент на основе оценки своих нынешних знаний в области финансовой культуры, через диалог, проектируя цели и задачи сообщает преподавателю границы области собственных интересов в рамках курса. По завершении этапа преподаватель может сделать дидактические выводы в отношении варьирования объёма подачи материала в течении курса, а также темпа движения в ходе его освоения. Непосредственно педагогическим итогом становится побуждение учащихся к анализу собственных знаний и навыков и актуализации для них понятий финансовая

грамотность и финансовая культура с точки зрения их ценности как прикладного аппарата областью приложения которого является жизнь современного человека.

Овладение финансовой грамотностью или финансовой культурой подразумевает под собой овладение рядом необходимых навыков в области ориентации в современном экономическом пространстве. В общем смысле эти навыки можно ограничить следующим образом: планирование и учёт финансовых потоков; использование дополнительных источников дохода; взаимодействие с финансовыми организациями; грамотное отношение к инвестиционным операциям. Создать средства для освоения учащимися вышеперечисленных компетенций, посредствам методов личностно-ориентированного обучения – именно так можно сформулировать цель преподавателя на дальнейших этапах проектирования образовательного курса. Ведущей здесь может стать кейс – технология, как частный метод проблемного обучения. Так, актуальность приобретает задача наделения студентов необходимым теоретическим и практическим аппаратом для анализа ситуаций и решения кейс-задач по заданной теме. На этом этапе, педагог может варьировать использование объяснительно-иллюстративных методов или же даже сводить их к минимуму, ему на помощь может прийти метод заранее спроектированной дискуссии, подготовка к которой и выстроит начальный теоретико-методологический базис. По сути, преподаватель выстраивает универсальную площадку, на которой посредствам дискуссии в сотрудничестве друг с другом учащиеся обмениваются знаниями. Таким образом, по завершении этапа, каждый студент обладает усреднённым уровнем знаний (в первую очередь теоретического характера) в области финансовой культуры. Овладев терминологией и опытом её применения в непосредственном диалоговом взаимодействии с учащимися и преподавателем, а также в построении развёрнутых монологических выступлений, студент готов к решению кейс-задач. Кейс-технологии очень эффективны, ведь позволяют применять усвоенный теоретический базис, таким образом актуализируя его в аспекте дальнейшего практического применения в реальной жизни. Ещё одним преимуществом кейс-технологий становится возможность варьировать архитектуру образовательного пространства от работы в группах, до систем индивидуальных заданий. Таким образом, педагог, получает возможность ориентироваться на личностные особенности каждого студента, используя дифференцированный подход, таким образом, реализуя ещё один принцип личностно-ориентированного обучения.

Завершающим этапом формирования курса становится рефлексия. Её основные задачи во многом соотносятся с этапом мотивации актуализации знаний, а также формирования целей и задач. При этом студент оценивает не качество своей деятельность в ходе освоения курса, а ступень практического применения полученных в ходе обучения знаний и умений. Педагог же, основываясь на данный анализа рефлексии может корректировать курс «Основы финансовой грамотности», видоизменять его, разрабатывать и внедрять новые методические технологии для его реализации.

Выводы. Можно утверждать, что идея реализации учебных программ по финансовой грамотности и финансовой культуре в рамках высших учебных заведений крайне актуальна. При этом, построение курсов и образовательных сессий в рамках этих дисциплин, обзаводится ключевым, наиболее подходящим инструментарием, включающий диалоговые и дискуссионные методы; метод интроспективного анализа; метод кейс – технологий, в руках преподавателя. Им становится аппарат личностно-ориентированного подхода в обучении. Подобный подход позволяет выстраивать образовательное пространство, наиболее подходящее для реализации программ прикладного, практического назначения, к которым и принадлежит финансовая грамотность, с учётом личностных особенностей каждого конкретного субъекта образовательного процесса.

Литература:

1. Антонова Ю.А. Обсуждаем и играем: креативные задания для детей по финансовой грамотности. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2017. – 56 с.
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. Особенности применения дистанционных методов обучения в современных условиях самоизоляции // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-1. – С. 53-56.
4. Винникова И.С., Кузнецова Е.А. Применение современных педагогических технологий при изучении основ финансовой грамотности в школе // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-2.

УДК 377

кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
преподаватель Уракова Екатерина Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
студент Сидоров Андрей Николаевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье авторами рассматривается такое понятие как моделирование. Приводятся характерные черты направления подготовки «профессиональное обучение», реализуемое в ВУЗах. Выделяется сущность и место компетентностного подхода в современной системе профессионального образования. Авторами обобщаются основные отличительные особенности процесса профессионального обучения в вузе, что в дальнейшем становится критерием совместимости программы подготовки при моделировании в систему среднего профессионального образования. Так, авторами были сформулированы основные положения и трудности, возникшие в процессе моделирования и внедрения направления подготовки «профессиональное обучение» в систему среднего профессионального образования.

Ключевые слова: среднее образование, высшее образование, моделирование, особенности и результаты моделирования, компетенция.

Annotation. In this article, the authors consider such a concept as modeling. The characteristic features of the direction of training "vocational training", implemented in universities are given. The essence and place of the competence-based approach in the modern system of professional education is highlighted. The authors summarize the main distinctive features of the vocational training process at the university, which later becomes a criterion for the compatibility of the training program when modeling into the system of secondary vocational education. Thus, the authors formulated the main provisions and difficulties that arose in the process of modeling and introducing the direction of training "vocational training" in the system of secondary vocational education.

Keywords: secondary education, higher education, modeling, features and results of modeling, competence.

Введение. На современном этапе профессиональное образование в Российской Федерации находится на стадии развития и совершенствования процессов обучения. В таком контексте, социально-экономическое развитие попросту приводит к пониманию необходимости совершенствования профессионального образования на уровне содержания, структуры, подходов к обучению, конструировании и моделировании деятельности и т.д. Важно понимать, что развитие образования является сложным многоступенчатым процессом, связанным не только с введением инноваций, но и с обновлением тех или иных черт обучения. Требования к подготовке специалистов с каждым годом возрастают, что попросту диктует необходимость усложнения программ образования. В таких условиях наиболее актуальными становятся процессы моделирования деятельности на конкретные образовательные уровни с целью модернизации и развития программ подготовки специалистов.

Формулировка цели статьи – проанализировать теоретические аспекты процесса моделирования в образовании, а также построить модель процесса профессионального обучения в системе среднего профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. Проведение анализа теоретических особенностей процесса моделирования требует четкого понимания сущности основных явлений, происходящих в рамках профессионального обучения. Так, профессиональное обучение является особым видом профессионального образования, имеющим некоторые характерные отличия и особенности, диктуемые Федеральным государственным образовательным стандартом. Подготовка бакалавров профессионального обучения направлена на освоение рабочей профессии, при этом, производственная и технологическая подготовка занимают особое место в содержании обучения, она направлена на получение квалификации по одной из ряда профессий. Это позволяет обучающимся получить общее представление о сущности, направленности и характере профессиональной деятельности по рабочей специальности, что, по своей сути, становится важным дополнением в системе будущей трудовой деятельности (связанной с подготовкой рабочих, конкурентоспособных специалистов). При этом, педагогическая и профессиональная направленность процесса обучения бакалавров выражается в тесной интеграции всех учебных дисциплин, базирующихся на подготавливающих студентов кафедрах вуза, которые сочетают в себе не только психолого-педагогический, но и производственно-технический аспекты обучения (отвечающие за подготовку и дальнейшее овладение рабочей профессией). При этом, основой профессиональной деятельности студентов становится педагогическое проектирование. Результат обучения отражается в овладении обучающимся общими и профессиональными компетенциями рабочих и специалистов, которые являются требованием к освоению основной образовательной программы. Конечно, достижение таких результатов обучения становится попросту невозможным в обычных условиях, т.к. требует использование не только современных методов и средств обучения, но и обновления содержания обучения, применения технологий практико-ориентированного обучения. Будущая готовность к педагогической деятельности формируется на всех этапах обучения студентов за счет включения в цикл технических и технологических дисциплин дидактических ценностей и закономерностей обучения, подкрепляющихся информационно-техническими средствами обучения. Развитие ключевых компетенций студентов вуза становится основополагающим, иначе говоря, определяющим цели обучения. Как говорилось выше, компетенция становится важнейшей единицей и

служит своего рода показателем овладения специальностью. Множество авторов дает различную характеристику понятию компетенция, что обуславливается различными подходами к определению. Так, под профессиональной компетенцией понимается готовность и способность отвечать требованиям конкретной профессии, труда, а также самостоятельно решать возникающие проблемы, ставить цели и задачи, по достижении которых проводить рефлексию результатов деятельности. Привычная триада знания-умения-навыки является достаточной, однако не позволяет формировать гибких специалистов, когда компетенция, по которой формируется ЗУН, является понятием, позволяющим наиболее эффективно интегрироваться в деятельность современной трудовой сферы [6]. При этом, особое внимание стоит уделять процессу формирования компетенций, который требует усиления практико-ориентированного и профессионально-направленного в обучении. Важно понимать, что компетенции не могут формироваться отдельными частями в ходе изучения отдельных дисциплин. Структура подготовки рабочих и специалистов профессионального образования предполагает выделение общих и профессиональных компетенций, формируемых раздельно – общие в процессе изучения предметов, курсов, дисциплин общей подготовки; профессиональные только на дисциплинах профессиональной подготовки.

Таким образом, важно классифицировать основные отличительные особенности процесса профессионального обучения в вузе:

- предполагает освоение рабочей профессии;
- педагогическая и профессиональная направленность обучения занимает особое место в системе подготовки бакалавров;
- результат обучения выражается в овладении общими и профессиональными компетенциями;
- готовность к педагогической деятельности формируется на всех этапах обучения – носит комплексный характер.

Для достижения поставленной цели, в контексте темы необходимо рассмотреть особенности моделирования в образовании. Множественные исследования практики образования являются обуславливающей основой для раскрытия содержания понятия моделирование и его конкретных черт. Так, моделирование в образовании является особой деятельностью по созданию искусственного объекта, системы, структуры, которая включает в себя закладываемые на этапе разработки связи, проявляющиеся в слабовыраженной, простой форме – модели деятельности, системы и т.д. Моделирование, как процесс, предполагающий исследование группы явлений, систем, процессов в рамках конкретной ситуации, является одним из эффективнейших путей построения, разработки и изучения условных образцов, аналогов, а конкретно в данном случае – образовательных программ в определенных условиях системы. Моделирование является эффективным способом модернизации образования, поиска путей решения существующих проблем и противоречий, развития новейших образовательных систем. При этом, моделирование, как целенаправленный процесс в рамках профессиональной деятельности педагога профессионального обучения позволяет определить предметную и функциональную стороны труда, формирующие систему общих требований к специалисту. Моделирование имеет тесную связь с современными подходами к образованию, т.к. включает в себя процессы сложной интеграции компонентов будущего объекта. Важную роль в моделировании современного профессионального образования занимает компетентностный подход, который является одним из наиболее ведущих и инновационных, проверенных практикой подходов к обучению. В основе моделирования компетентностного подхода лежит принцип воспроизведения личности специалиста инновационного типа с сочетанием с общими и профессиональными компетенциями, культурой, критическим мышлением, гибкостью и способностью осуществлять как индивидуальную, так и совместную трудовую деятельность. Интеграция, как важнейший аспект моделирования образования способствует удовлетворению таких факторов взаимодействия как:

- связь науки, производства, образования – формирование практического опыта;
- принадлежность к какому-либо образовательному учреждению – в свою очередь, предполагает учет специфики учреждения, форм работы, возможностей и т.д.;
- формирование системы знаний – система знаний должна включать в себя как межпредметные, так и внутрипредметные знания, необходимые для дальнейшей деятельности;
- применение актуальных инновационных технологий, форм и методов обучения – целесообразность их использования в рамках конкретной моделируемой системы;
- выражение связи между воспитанием и обучением – связанное с отражением сущности воспитания, его направленности и результатов, конкретной специфики.

Зачастую, успешное внедрение компетентностного подхода в модель обучения позволяет рассматривать полученную систему, как имеющую инновационную направленность, связанную с формированием сложных процессов. Вместе с тем, практическая сторона такой интеграции при положительном исходе является сильнейшим источником – генератором теоретических и практических разрабатываемых систем. Иными словами, на базе грамотно разработанной модели, использующей компетентностный подход как основополагающий, возможно создание ведущих систем обучения. Вместе с тем, развитие тесной связи между теорией и практикой предполагает четкую проработку модели [1, 5].

Рассматривая моделирование системы профессионального обучения, связанной с интеграцией компетентностного подхода и организацией педагогической подготовки в течении всего периода обучения, в условиях среднего профессионального образования, важно учитывать специфику обучения в организациях СПО. Так, подготовка специалистов в учреждения СПО может происходить в течение 2-4 лет в зависимости от программы подготовки. В СПО устанавливается два вида учебных заведений – техникум и колледж. Их отличие заключается в том, что в техникуме обучающийся получает подготовку по основной образовательной программе и программе СПО базовой подготовки. В колледже, обучающийся имеет возможность получения образования по вышеперечисленным программам подготовки, а также в получении углубленной подготовки. При этом, особое место в образовательном процессе занимают школьные учебные предметы, которые изучаются в первые два года обучения (в течение 3-4 семестров). В колледже также применяется система компетентностного обучения, связанная с формированием общих и профессиональных компетенций. Исходя из вышеперечисленного можно понять, что применение моделирования профессионального обучения, а именно его особенностей, требует некоторой корректировки. Так, изучение цикла педагогических дисциплин, а также построение дидактической направленности процесса подготовки специалистов в комплексе с профессиональными учебными дисциплинами, должно производиться в период

1-2 лет. Важно понимать, что изучение всего цикла дисциплин программы подготовки бакалавриата попросту невозможно (т.к. будет превышаться предел максимальной учебной нагрузки), поэтому, в рамках СПО целесообразнее изучать основы дисциплин, предполагающие возможность дальнейшей педагогической работы и продолжения обучения в вузе. Вместе с тем, изучение цикла профессиональных учебных дисциплин предполагает наличие профессиональной направленности обучения с освоением рабочей профессии. Следовательно, в качестве моделирования наиболее целесообразно применение образовательной программы углубленной подготовки, поскольку сложности моделирования системы высшего образования в СПО заключаются во временном недостатке и необходимостью изучения школьных дисциплин. Таким образом, применение моделирования профессионального обучения в СПО, по мнению авторов, наиболее целесообразно в контексте углубленной подготовки в рамках колледжа. Вместе с тем, важно рассмотреть наиболее подробно некоторые проблемы внедрения компетентностного подхода в систему СПО [3].

На современном этапе, государство способствует развитию и повышению качества профессионального образования в образовательных организациях среднего профессионального образования. Так, в период до 2020 года, согласно концепции долгосрочного социально-экономического развития, происходило внедрение компетентностного подхода в систему профессионального образования. Важно понимать, что общая специфика СПО не совместима с рекомендациями ученых по реализации компетентностного подхода в вузах. Первоочередной проблемой здесь становится сам обучающийся, а именно поступающий контингент, не имеющий необходимого уровня подготовки, что порождает определённые трудности при формировании общих и профессиональных компетенций. При этом, второй по значимости проблемой становится недостаток практического опыта и теоретических знаний преподавателей учреждений СПО для реализации компетентностного подхода. Педагогический коллектив учреждений СПО нуждается в разработке системы мотивации, позволяющей реализовывать на необходимом уровне включение компетентностного подхода, разработке нормативных материалов обучения – программ производственных практик; включение доли самостоятельной работы студентов, применение инновационных форм и методов обучения. Только в случае комплексного решения проблем становится возможным моделирование программ подготовки профессионального обучения в систему СПО [2, 4].

Таким образом, стоит обобщить вышеперечисленные выводы в общий перечень трудностей, возникающих при моделировании программы подготовки по направлению «профессиональное обучение» в систему среднего профессионального образования и соотношении модели вуза и колледжа:

1. Компетентностный подход и его реализация в условиях среднего профессионального образования в реальной действительности находится в недостаточно развитом уровне по сравнению с учреждениями высшего образования, что создает некоторое противоречие, требующее комплексного решения.
2. Педагоги СПО нуждаются в разработке нормативных материалов обучения, получения навыков по применению инновационных методик обучения. Вместе с тем, необходимо создание системы повышения мотивации преподавателей в совершенствовании реализации компетентностного подхода и инновационного развития образования.
3. Обучающиеся – студенты колледжей и техникумов имеют недостаток подготовки, ограничивающий влияние самообразования и самообучения на процесс формирования компетенций, что нарушает связь непрерывности образования в соотношении ВО и СПО, в контексте моделируемой системы профессионального обучения.
4. Хотя, по итогу получения образования, обучающийся как системы СПО, так и ВО, имеет освоенную рабочую профессию, её место на трудовом рынке становится относительным – обучающиеся по программам среднего профессионального образования могут трудоустраиваться только на должности среднего звена на производстве.
5. На современном этапе имеются трудности по включению педагогического аспекта в процесс обучения в системе СПО, поскольку в течение первых двух лет обучения происходит изучение цикла школьных дисциплин, направленных на подготовку по основной образовательной программе. В этом случае возможно формирование 2 путей: – изучение основ педагогических дисциплин; – сжатие программы подготовки, ускоренное изучение педагогических дисциплин.
6. На базе комплекса предыдущих проблем также возникают трудности в построении системы знаний, включающей в себе межпредметные и внутрепредметные связи, следование основным образовательным тенденциям, направлениям инновационного развития, гармоничного формирования личности обучающегося.

Выводы. Таким образом, моделирование направления подготовки «профессиональное обучение» в среднее профессиональное образование возможно только с учетом определенной специфики. Так, особое внимание в процессе моделирования нужно уделять соотношению программ подготовки, циклов учебных дисциплин, а также содержания формируемых общих и профессиональных компетенций. В целом, в системе среднего профессионального образования возможно развитие некоторых аспектов применения компетентностного подхода на практике, т.к. это облегчит большую часть появляющихся трудностей, возникающих при моделировании. Результат моделирования позволяет понять, что наиболее возможным становится вариант применения углубленной подготовки в колледже по направлению «профессиональное обучение», включающий в себя все основные аспекты (получение рабочей профессии, педагогическая и технологическая подготовка, сочетание инновационных форм, методов и средств обучения, формирование готовности к педагогической деятельности, получение как общих, так и профессиональных компетенций) деятельности в рамках подготовки в высших учебных заведениях.

Литература:

1. Быстрова Н.В., Коняева Е.А., Цыплакова С.А. Теоретические основы использования педагогических технологий при обучении студентов в системе среднего профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №63-2. – С. 78-80.
2. Гаманенко Н.П. Реализация компетентностного подхода в среднем профессиональном образовании // Педагогический журнал Башкортостана. 2013. №3-4 (46-47). – С. 51-54.
3. Игнатов С.Б., Игнатова В.А. Интегративный подход в моделировании современного образования // Социально-экологические технологии. 2013. №1. – С. 99-105.
4. Кожевникова М.Н. О подходах к моделированию педагогического образования // ЧиО. 2013. №4 (37). – С. 50-53.

5. Уракова Е.А., Гусев Е.В., Гнездин А.В. Формирование профессиональных компетенций педагогов профессиональной подготовки// Проблемы современного педагогического образования. №69-3. 2020. – С. 236-238.
6. Хижная А.В., Бекетова Ю.А., Захарова Н.А. Образовательные технологии в профессиональном образовании // В сборнике: Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития. Сборник статей по материалам VI Всероссийской научно-практической конференции. Мининский университет. 2019. – С. 55-57.

Педагогика

УДК 378.2
кандидат педагогических наук, доцент Латыпова Расиля Ильдусовна
Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Татарстан (г. Казань)

ПЕРЕЧЕНЬ ТИПОВЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН

Аннотация. В условиях преобразований, происходящих в современном обществе, образовательная система должна быть мобильной и своевременно реагировать на происходящие изменения. Это в полной мере относится к системе дошкольного образования. Достижения результатов в ДОО во многом зависит от качества управляемого процесса. Качество дошкольного образования обладает измеримостью, в связи с чем особое значение приобретает разработка списка показателей, количественно выражающих его интегральные и простые свойства, а также определение механизма проведения измерительно-оценочных процедур. Предложенный инструментарий дает широкие возможности по оценке качества деятельности образовательных организаций, реализующих программы дошкольного образования, является удобным и наглядным показателем развития ДОО. По итогам анализа результатов оценки органы исполнительной власти, осуществляющие государственное управление в сфере дошкольного образования, получат комплексную картину развития системы дошкольного образования в муниципалитете и регионе.
Ключевые слова: качество дошкольного образования, качество образовательного процесса, управление качеством, оценка деятельности.
Annotation. In the context of the transformations taking place in modern society, the educational system must be mobile and respond in a timely manner to ongoing changes. This fully applies to the preschool education system. Achieving results in ECE largely depends on the quality of the managed process. The quality of preschool education is measurable, in connection with which the development of a list of indicators that quantitatively express its integral and simple properties, as well as the definition of a mechanism for carrying out measurement and evaluation procedures, is of particular importance. The proposed toolkit provides ample opportunities for assessing the quality of the activities of educational organizations implementing preschool education programs, and is a convenient and visual indicator of the development of preschool education. Based on the results of the analysis of the assessment results, the executive authorities exercising state administration in the field of preschool education will receive a comprehensive picture of the development of the preschool education system in the municipality and the region.
Keywords: quality of preschool education, quality of the educational process, quality management, performance assessment.

Введение. Качество дошкольного образования и эффективность деятельности дошкольной образовательной организации напрямую зависит от управленческой деятельности руководителя, который ее возглавляет. Всесторонняя оценка профессиональных качеств и деятельности руководителя образовательной организации является основой стимулирования качества и результативности управленческой деятельности руководителей ДОО. Оценка эффективности деятельности руководителей дошкольных образовательных организаций проводится в целях:

– формирования единой системы диагностики и контроля состояния дошкольного образования, обеспечивающей определение факторов и своевременного выявления изменений, влияющих на качество образования в дошкольной организации;

– получение объективной информации о функционировании и развитии системы образования в дошкольной образовательной организации;

– принятия обоснованных и своевременных управленческих решений по совершенствованию образования и повышения уровня информированности потребителей образовательных услуг при принятии таких решений;

– прогнозирования развития образовательной системы дошкольного учреждения.

Изложение основного материала статьи. Критериальная оценка эффективности деятельности руководителей дошкольных образовательных организаций проводится путем балльного оценивания работы руководителей на основе предлагаемого перечня типовых показателей.

Структура перечня состоит из инвариантной части и вариативной. В инвариантной части представлены следующие направления:

1. Реализация кадровой политики.
2. Обеспечение доступности дошкольного образования.
3. Управление образовательной деятельностью.
4. Образовательный мониторинг в дошкольной образовательной организации.

Вариативная часть разрабатывается учредителем с учетом типа ДОО и специфики работы муниципального образования.

По каждому из направлений определен комплекс показателей, представленный в таблице. Каждый показатель эффективности определяется максимальной суммой полученных значений. Совокупность полученных значений определяет эффективность деятельности руководителя дошкольной образовательной организации и положение дошкольной образовательной организации в рейтинге среди дошкольных образовательных организаций муниципалитета и региона.

Предложенный инструментарий дает широкие возможности по оценке качества деятельности образовательных организаций, реализующих программы дошкольного образования, является удобным и наглядным показателем развития ДОО. По итогам анализа результатов оценки органы исполнительной власти, осуществляющие государственное управление в сфере дошкольного образования, получат комплексную картину развития системы дошкольного образования в муниципалитете и регионе.

Перечень типовых показателей оценки эффективности деятельности руководителей дошкольных образовательных организаций

№ п/п	Наименование показателя	Единица измерения	Планируемые значения показателя / Расчет показателя
Инвариантная часть			
1. Реализация кадровой политики			
11.1	Численность / удельный вес численности педагогических работников в общей численности работников.	%	
1.2	Удельный вес численности педагогических работников, имеющих высшее образование.	балл	2 б. – 100%, 1 б. – менее 100%. *Значения показателя определяются муниципальным образованием исходя из специфики и особенностей развития конкретной образовательной организации.*
1.3	Удельный вес численности педагогических работников, имеющих высшую и первую квалификационные категории, в общей численности педагогических работников.	балл	0 б. – менее 50%; 1 б. – от 50% до 65%; 2 б. – более 65%. *Значения показателя определяются муниципальным образованием исходя из специфики и особенностей развития конкретной образовательной организации.*
1.4	Удельный вес численности педагогических работников, прошедших повышение квалификации и (или) профессиональную переподготовку за последние 3 года, в общей численности педагогических работников.	балл	1 б. – 100%, 0 б. – менее 100%. *Значения показателя определяются муниципальным образованием исходя из специфики и особенностей развития конкретной образовательной организации.*
1.5	Удельный вес численности работников образовательной организации, прошедших повышение квалификации по вопросам реализации дошкольного образования для детей с ОВЗ в условиях инклюзивной образовательной среды, в общей численности работников образовательной организации.	балл	1 б. – 100%, 0 б. –менее 100%. *Значения показателя определяются муниципальным образованием исходя из специфики и особенностей развития конкретной образовательной организации.*
1.6	Удельный вес численности педагогических работников, участвующих в диссеминации педагогического опыта ДОО в профессиональном сообществе.	балл	1 б. – не менее 25%. *Значения показателя определяются муниципальным образованием исходя из специфики и особенностей развития конкретной образовательной организации.*
1.7	Представление публичной отчетности о состоянии и перспективах развития ДОО.	балл	1 б. – наличие публичного выступления; 0 б. – нет выступления.
1.8	Соблюдение требований законодательства в отношении допуска к работе работников ДОО.	балл	1 б. - отсутствие нарушений; 0 б. - есть нарушения.
2. Обеспечение доступности дошкольного образования			
2.1	Посещаемость воспитанниками дошкольной образовательной организации.	балл	2 б. – от 80 до 100%; 1 б. – от 50 до 80%; 0 б. – менее 50%.
2.2	Обеспечение охраны жизни и здоровья воспитанников и работников ДОО в процессе реализации образовательной деятельности.	балл	1 б. – отсутствие нарушений требований СанПин по данным проверок надзорных органов.
2.3	Отсутствие травматизма, иных несчастных случаев, произошедших по причине нарушений охраны труда.	балл	1 б. – отсутствие зарегистрированных случаев травматизма воспитанников и работников.
2.4	Обеспечение применения норм и правил комплексной безопасности антитеррористической и антиэкстремистской защищенности	балл	1 б. – соблюдение мер в полном объеме. *Значения показателя определяются муниципальным образованием*

	организации.		*исходя из специфики и особенностей развития.*
2.5	Обеспечение условий организации образования детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью (при наличии детей с ОВЗ и инвалидностью).	балл	1 б. – условия созданы в полном объеме; 0 б. – условия не созданы. *Значения показателя определяются муниципальным образованием исходя из специфики и особенностей развития конкретной образовательной организации.*
2.6	Мониторинг сформированности у детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования.	балл	1 б. – материалы мониторинга в наличии; 0 б. – мониторинг отсутствует.
3. Управление образовательной деятельностью			
3.1	Создание условий для обеспечения вариативности образовательных программ дошкольного образования и дополнительных общеразвивающих программ с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья воспитанников.	балл	2 б. – 100%; 1 б. – 60% – 100%; 0 б. – условий нет. *Значения показателя определяются муниципальным образованием исходя из специфики и особенностей развития конкретной образовательной организации.*
3.2	Наличие статуса инновационной (проектной, базовой, стажировочной и т.п.) площадки регионального и федерального уровней.	балл	1 б. – Регионального; 2 б. – федерального уровней при наличии подтверждающего документа.
Создание психолого-педагогических условий образовательной деятельности			
3.3	Создание психолого-педагогических условий образовательной деятельности: Наличие психологической службы в ДОО.	балл	1 б. – в наличии.
Создание развивающей предметно-пространственной среды (РППС) дошкольной образовательной организации			
3.4	Организация РППС учитывает национально-культурные условия, в которых осуществляется образовательная деятельность.	балл	2 б. – 100%; 1 б. – от 50 – 100%; 0 б. – не учитывается.
3.5	Организация РППС учитывает индивидуальные особенности одаренных детей.	балл	2 б. – 100%; 1 б. – от 50 -100%; 0 б. – не учитывается.
Создание условий для организационно-методической работы			
3.6	Содержание методической работы соответствует целям и задачам дошкольной образовательной организации, региональной и федеральной образовательной политике.	балл	1 б. – соответствует полностью; 0 б. – соответствует частично.
3.7	Соответствие содержания методической деятельности потребностям педагогов ДОО.	балл	2б. – соответствует полностью; 1 б. – соответствует частично.
3.8	Наличие системы наставничества, сопровождения молодых специалистов в дошкольной образовательной организации.	балл	1б. – в наличии; 0 б. – отсутствует.
Создание условий для организации дополнительных образовательных услуг			
3.9	Наличие бесплатных дополнительных образовательных услуг.	балл	1б. – в наличии; 0 б. – отсутствует.
3.10	Наличие платных дополнительных образовательных услуг.	балл	1б. – в наличии; 0 б. – отсутствует.
Создание условий для участия педагогов в конкурсах и фестивалях (в том числе во всероссийских и международных), выставках, конференциях, семинарах иных мероприятиях			
3.11	Наличие педагогов – призёров профессиональных конкурсов регионального уровня.		Нет участников – 0 б. Участие – 1 б. Призовое место – 2 б. (наличие подтверждающего документа).
3.12	Наличие педагогов – призёров профессиональных конкурсов всероссийского уровня.		Нет участников –- 0 б. Участие – 1 б. Призовое место – 2б. (наличие подтверждающего документа).
3.13	Наличие педагогов – призёров творческих конкурсов, фестивалей, выставок международного уровня.		Нет участников – 0 б. Участие – 1 б. Призовое место – 2 б. (наличие подтверждающего документа).
Создание условий для реализации инклюзивного образования			
3.14	Наличие подготовленных кадров для организации инклюзивного образования.		Кадры подготовлены в достаточном объеме – 2 б.

			Нет – 0 б.
3.15	Наличие паспорта доступности объекта для инвалидов и предоставляемых на нём услуг в сфере образования.		В наличии – 2 б. Нет – 0 б.
4. Образовательный мониторинг в дошкольной образовательной организации			
4.1	Наличие программы развития и других локальных нормативных актов, регламентирующих организацию внутренней системы оценки качества образования.		В наличии - 2 б. Нет- 0 б.
4.2	Отсутствие предписаний надзорных органов за отчётный период.		1 б. – отсутствие предписаний; 0 б. – есть нарушения.
4.3	Доля детей, пользующихся платными дополнительными образовательными услугами.	%	0 б. – 0 %; 1 б. – 50%; 2 б. – 100%.
Вариативная часть разрабатывается учредителем с учетом типа ДОО и специфики работы муниципального образования			

Выводы. Предложенный инструментарий дает широкие возможности по оценке качества деятельности образовательных организаций, реализующих программы дошкольного образования, является удобным и наглядным показателем развития дошкольной образовательной организации.

Литература:

1. Богуславская Т.Н. Формирование подходов к оценке качества дошкольного образования. – Проблемы современного образования, 2012, № 4 http://www.pmedu.ru2. – С. 52-64.

2. Веракса Н.А., Богуславская Т.Н., Никитина Т.А. Критерии оценки качества работы дошкольных образовательных учреждений (по видам учреждений) в рамках перехода на новую систему оплаты труда. – М.: Центр психологического сопровождения образования «ТОЧКА ПСИ», 2010.

3. Шиян О.А. Новые представления о качестве дошкольного образования и механизмы его поддержки: международный контекст – [Электронный ресурс].

4. Хармс Т., Клиффорд Р.М., Крайер Д. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях» – [Электронный ресурс].

Педагогика

УДК 372.8

доктор филологических наук, доцент Лисицкая Лариса Григорьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир);
доктор филологических наук, профессор Молчанова Марина Михайловна
Негосударственное аккредитованное некоммерческое частное образовательное учреждение высшего образования «Академия маркетинга и социально-информационных технологий – ИМСИТ» (г. Краснодар)

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В статье совершается краткий экскурс в историю изучения медиаобразования в России, рассматривается перспектива его развития и обозначаются основные проблемы внедрения медиаобразования в вузовскую практику. Авторы обращают внимание на недооценку медиаобразования в нашей стране и предлагают пути исправления данной ситуации. В статье даны обобщения и выводы, которые сводятся к тому, что медиаобразование требует определенных корректировок.

Ключевые слова: медиаобразование, интернет-дискурс, информационная революция, Глобальная сеть, визуализация, экранная культура, дистанционное обучение, массмедиа.

Annotation. The article makes a brief excursion into the history of the study of media education in Russia, examines the prospects for its development and identifies the main problems of the introduction of media education in university practice. The authors draw attention to the underestimation of media education in our country and suggest ways to correct this situation. The article provides generalizations and conclusions, which are reduced to the fact that media education requires certain adjustments.

Keywords: media education, internet discourse, information revolution, global network, visualization, screen culture, distance learning, mass media.

Введение. Известно, что мы живем в эпоху четвертой информационной революции, которая связана с появлением в нашем обществе компьютеров и Интернета, а некоторые исследователи считают, что практически наступила пятая смена информационных эпох. В нашу жизнь все активнее внедряется медиакоммуникация, настойчиво овладевая различными сферами человеческой деятельности, в том числе и образование. Этот вид коммуникации, обладая такими яркими характеристиками, как интерактивность, эффект присутствия, ориентация на визуализацию контента, информационная достаточность и насыщенность, а также за счет использования сетевой навигации, значительно превышает по предоставляемым возможностям общения традиционные средства коммуникации. Это виртуальное общение все чаще ассоциируется с интернет-дискурсом. Последний определяется как коммуникативно-когнитивная инфосфера Глобальной сети, в которой через электронный канал передачи информации, а также при помощи гиперстекстуальных механизмов их построения и маршрутизации с использованием виртуальных средств реализуется коммуникативное взаимодействие. Между тем исследование дискурса стремительно развивается не только в медиалингвистике и интернет-лингвистике, но и в таких дисциплинах, как литература, педагогика, межкультурные коммуникации и др. Как многомерный и междисциплинарный феномен термин «дискурс» полисемантичен и имеет многообразие научных дефиниций и интерпретаций. Тем не менее,

наиболее популярна среди лингвистов трактовка Н.Д. Арутюновой «текст, погруженный в жизнь». Вызывает интерес также позиция В.В. Красных, которая разграничивает в этих многочисленных определениях широкое и узкое понимание. «Дискурс в узком понимании является проявлением речевой деятельности (наряду с текстоидами) в разговорно-бытовой речи и представляет собой обмен репликами без особого речевого замысла». «Дискурс в широком понимании трактуется как проявление речемыслительных возможностей отдельной языковой личности, как система коммуникаций...» [2, с. 4]. В наши дни именно широкая трактовка этого концепта наиболее полно реализуется в системе вузовского образования, которое использует различные электронные системы и интернет-площадки для удаленного обучения.

Интересно отметить, что еще в 2005 году В.Г. Костомаров писал, что «от книжной культуры письма, мы все заметнее переходим к экранной культуре изображения, и если передача знания и культуры шла к сыну от отца, от учителя, от книги, то теперь все более заметна перспектива зрительного образования и совместной рефлективности нового поколения. Показательным свидетельством может служить уже почти стертая техническим прогрессом грань между привычным представлением об очном и заочном обучении, теперь называемом дистанционным. Школа, чтение, семья и непосредственное окружение все очевиднее уступают место поставщиков информации, знания массмедийными средствами и таким личностным их ответвлением, как Интернет. Они все более дают образцы для подражания» [1, с. 213].

Изложение основного материала статьи. Исходя из вышеизложенного, следует рассматривать интернет-дискурс в вузовском образовании как особый вид коммуникации, опосредованный электронной средой. Сейчас трудно себе представить плодотворное и завершенное общение между преподавателем и студентами, между членами вузовских коллективов без цифровой коммуникации. Данный вид социально-значимых контактов включает трех участников: пользователей, компьютеры и Интернет. Последний представлен различными интернет-площадками, социальными группами, интернет-платформами, сайтами, блогами, видеоконференциями и т.д. Для каждого участника интернет-коммуникации свойственен свой, так называемый, личностный дискурс, который в сумме и образует виртуальный дискурс. Вездесущность виртуального мира, обусловленная открытиями в области компьютерных технологий и аудиовидео-воспроизведения контента устранила, казалось бы, незыблемую, необходимость передачи информации только в языковой форме. Сегодня мы вынуждены не столько предполагать, сколько уже констатировать, что наш мир становится все менее языковым и «лингвистичным», электронные новейшие массмедиа увеличивают скорость процесса нового изобразительно-коммуникативного мироощущения, убирающего границы и барьеры в кросскультурной и межэтнической коммуникации.

Обеспокоенность филологической общественности активным наступлением визуализации контента в интернет-дискурсе актуализировала изучение креолизированных медиатекстов, под которыми понимаются тексты, «фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [6; с. 180]. Интернет-пространство последовательно подходит к «созданию единого информационного пространства, особой виртуальной среды, образованной совокупностью множества медиапотоков» [3, с. 7]. Интернет-дискурс все активнее приобщает людей к трехмерному креолизованному медиатексту, в котором представленная информация облекается в единство звука, изображения и речи. Постепенно бумажные носители информации уходят в прошлое, цифровизация и электронная среда получают все больше пространство для маневров. Нынешняя ситуация с локдауном, связанным с пандемией, повысила востребованность интернет-дискурса в вузовском образовании, что не может не беспокоить общественность, так как традиционные лекции, семинарские занятия в режиме офлайн имели огромное значение для установления контактов с преподавателем не только как с предметником, ведущим ту или иную дисциплину, но и как с языковой личностью, образцовая речь которого ориентировала студентов на повышение культуры речевого поведения. Если в Европе и в других развитых странах массмедийное образование давно внедрено в учебный процесс, то в нашей стране лишь недавно стали настаивать на необходимости его ускоренного развития и внедрения в учебный процесс. Известно, что в современной России человек находится под мощным и непрерывным воздействием разнонаправленных в социально-идеологическом и культурном планах информационно-коммуникативных потоков, транслируемых в подавляющем большинстве через электронные массмедиа. Поэтому для молодого поколения очевидна необходимость формирования навыков, знаний и умений восприятия информации, позволяющих правильно понимать и истолковывать значения аудиовизуальных образов, и, как следствие, более свободно и осмысленно обращаться к ним и ориентироваться в них. Все это способно обеспечить новое направление в педагогике – медиаобразование, вызванное к жизни требованиями современной эпохи – эпохи «информационного взрыва» (Маклюэн). Переход на дистанционные формы обучения в вузе, на наш взгляд, является серьезной помехой в его начавшемся недавно внедрении и распространении в российских учебных заведениях от школы до вузов.

Медиаобразование – это направление в педагогике, предполагающее изучение закономерностей массовой коммуникации и решающее такие задачи, как подготовку нового поколения к жизни в современных информационных условиях, к восприятию разновекторной информации, обучению человека адекватно понимать ее, осознавать последствия её воздействия (судя по криминальным сводкам иногда весьма пагубным) на психику, а также овладению способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств. И, конечно же, без медиаграмотности невозможно успешно осуществлять коммуникацию в интернет-дискурсе в режиме онлайн-образования. А это значительно может снизить уровень нашего высшего образования как необходимого условия эффективного развития российского общества во всех важных сферах от экономики и бизнеса до культуры и искусства. Важно также подчеркнуть необходимость более тесного и плодотворного сотрудничества между вузами и медиабизнесом. Несмотря на то, что в этом направлении уже ведется определенная работа, следует всё-таки признать, что наметившийся кризис современной образовательной системы связан прежде всего с недооценкой роли информатизации общества, а узкое представление о ней часто сводится к преподаванию информатики в учебных заведениях, причем автономно и изолированно от других учебных дисциплин и курсов.

В связи с вынужденным в современных условиях переходом на дистанционное образование в вузах весьма актуализировалась потребность в переосмыслении как методологических, так и мировоззренческих установок относительно информатизации образовании. Медиаобразования как новое учебно-методологическое направление в России в начале своего становления очень слабо развивалось из-за идеологических барьеров. Доступ ко многим источникам (материалам аудиальных, аудиовизуальных и

визуальных СМИ, книгам, фотографиям, звукозаписям) был закрыт исходя из цензурных соображений и идеологических установок. Однако даже в этот период, несмотря на трудности, российские педагоги продолжали искать творческие пути, методы и подходы в реализации своих прогрессивных идей, создавая новые курсы и программы. «Российская педагогическая энциклопедия» даёт следующую дефиницию этой научной отрасли: «медиаобразование (англ. media education от лат. media-средства) как направление в педагогике, выступающее за изучение «закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.)» [5, с. 4]. Задачи дисциплины: подготовить молодое поколение к жизни в современном информационном социуме, к восприятию различной информации, научить адекватно понимать ее, осознавать конструктивное или деструктивное воздействие на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств.

В современном мире обычно медиаобразование трактуется как процесс развития личности с помощью и на материале массмедиа как традиционных, так и новейших с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации и анализа медиатекстов с учетом взаимосвязи контента и аксиологии. «Аксиология средств массовой информации заключается в распространении в обществе системы взглядов на мир, представленной определенной совокупностью ценностей» [4, с. 9]. Медиаграмотность помогает творческой личности активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы и особенно бурно развивающегося Интернета, способствует лучшему пониманию языка кинематографа, телевидения и других экранных искусств, учит использовать различные способы визуализации контента создаваемой медиапродукции, а также усвоить, изучить и апробировать различные формы самовыражения при помощи компьютерных технологий.

«Важным событием в истории движения медиаобразования стала инициированная научно-исследовательским коллективом, созданным при поддержке гранта Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ, грант No 01-06-00027а), регистрация учебно-методическим объединением (УМО при Министерстве образования Российской Федерации) по специальностям педагогического образования новой вузовской специализации «Медиаобразование» (03.13.30.) в июне 2002 года. Данное решение на практике означало, что медиаобразование в России впервые за всю свою историю обрело официальный статус» [7, с. 32].

В медиаобразовании обычно выделяют несколько направлений, главные из которых связаны с подготовкой и обучением, во-первых, будущих работников творческих профессий (журналистов, рекламистов, специалистов по связям с общественностью, кинематографистов, редакторов, продюсеров и др.); во-вторых, будущих преподавателей в университетах, педагогических институтах, повышение квалификации представителей школ и вузов на курсах повышения квалификации по медиакультуре; в-третьих, школьников и студентов, обучающихся в школах, колледжах и вузах; в-четвёртых, обучающихся в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах. И наконец, следует отметить также самостоятельное и непрерывное медиаобразование, которое практически может осуществляться в течение всей жизни человека, так как компьютерные технологии не стоят на месте, а развиваются с невероятной скоростью и предоставляют все большее пространство для творческой деятельности в освоении новых форм интернет-коммуникации.

Процесс глобализации всех сфер жизни, цифровизации человеческих отношений активно оказывает влияние на формирование личности подрастающего поколения. В настоящее время молодые люди, подростки в России находятся онлайн все свободное время, которого у них предостаточно, иногда в ущерб занятиям, внеурочной деятельности. И, как следствие этого, растет число детей и подростков, имеющих тревожные симптомы компьютерной зависимости как одного из самых распространённых видов медиазависимости. Всем известно, какие негативные последствия влечёт за собой эта зависимость для представителей подрастающего поколения, особенно если они получают негативный опыт общения в Сети и делают это бесконтрольно со стороны родителей, педагогов, в отсутствие поддержки со стороны взрослых и квалифицированных специалистов. Информационное сопровождение подростков – это не только забота родителей и школы, но и масштабная государственная задача. Противодействие государства ускоренной глобалистской стратегии ощущается на разных уровнях, но, пожалуй, самый главный из них – это детская и подростковая психика, ведь речь идёт о подмене истинных ценностях сиюминутной погоней за современными трендами и, как сейчас говорит молодежь, «хайпом», далеко не безобидными своими иногда трагическими последствиями, но не очевидными подрастающему поколению. Не все понимают суть происходящих событий, поддаются эмоциям толпы и тенденциям моды на негативную и агрессивную реакцию. В этом контексте медиаобразование может стать весьма эффективным. Оно позволит распознать и оценить качество и достоверность информации, которую получают активные пользователи Интернета из разных источников, будет способствовать пониманию того, что факты следует отличать от их интерпретаций, а подчас и просто от дезинформации и фэйковых новостей.

Следует отметить, что российские медиапедагоги уже имеют богатый, накопленный за последнее время опыт работы со школьниками и студентами в выпуске различной медиапродукции, однако интернет-возможности с широким использованием мультимедийности ещё не исчерпаны до конца, они только зарождаются или находятся в начальной стадии разработки. Чтобы кардинально изменить ситуацию, нужна качественная подготовка специалистов, профессионалов в области медиаобразования, необходимо активнее создавать и открывать новые магистерские программы медиаобразовательного направления.

Магистранты, как правило, – это уже практикующие преподаватели, а иногда и руководители школ и вузов. Известно, что понятие медиаобразования включает в себя серьёзную идеологическую составляющую, ведь медиа – это совокупность средств и каналов коммуникации, которые служат передаче разного рода информации от источника к получателю. Средствами при этом являются материальные и нематериальные носители контента, включая предметы быта, объекты культуры и искусства. Так, например, канадский социолог Г.М. Маклюэн относил к медиа и часы, и одежду и т.п. Медиа существуют с тех пор, как у человека появилась потребность в общении. Развитие каналов передачи информации оказывало колоссальное влияние на общество, даже могло привести к изменению политические системы государства. Письменность, изобретение печатного станка, открытие электричества, а позже и появление компьютеров привели к более широкому и быстрому распространению знаний и информации. С появлением Интернета кардинально изменились производитель и потребитель информации; мы все являемся потенциальными авторами

мультимедийного контента. Что произойдет после Интернета, предсказать трудно, но уже сейчас совершенно ясно, что каждый новый вид медиа появляется по принципу дополнительности, не уничтожая предыдущие виды.

Выводы. Таким образом, реестр и репертуар массмедийного предложения оказывается всё объёмнее и закономерной реакцией общества и государства становится организация образования в этой области. На развитие медиаобразования влияет ряд факторов, определяющими сегодня, конечно же, становятся технологические. Интернет тесно связан с социальной системой, и благодаря их взаимодействию возникло киберсоциальное пространство, современная ноосфера. В системе медиаобразования важен также геополитический фактор потому, что обучающихся нужно ориентировать на критическое отношение к происходящим событиям в стране и в мире. Одна из главных ценностей медиаобразования – это аналитическое мышление и умение подвергать сомнению информацию об актуальных явлениях и событиях. Школа, к сожалению, к этому пока не готовит. Тем не менее формировать данную компетенцию необходимо, иначе мы постоянно будем попадать в ситуацию дезинформации и жить в мире фэйковых новостей. В этой связи крайне важно понимать закономерности существования медиа, информации и коммуникаций. Эти три сущности неразделимы. Не случайно в концепции медийно-информационной грамотности ЮНЕСКО два данных понятия объединены. При этом важно помнить о том, что медиаобразование не исчерпывается только ИКТ и компьютерной грамотностью, это направление призвано изучать смыслы, гуманистические идеалы и ценности, а также рассматривать медиапродукцию во взаимосвязи контента и аксиология и то, как она влияет на человека. К сожалению, до сих пор в нашей стране широко распространена именно «компьютерная» трактовка медиаобразования.

И наконец важнейший вопрос медиаобразования – это четко обозначенная цель, если мы хотим сформировать лояльного потребителя отечественных электронных продуктов, то содержание обучения должно быть поставлено на самом высоком государственном уровне.

Литература:

1. Костомаров В.Г. Наш язык в действии. Очерки современной русской стилистики М.: Гардарики, 2005. – 287с.
2. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: Курс лекций. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2001. – 270 с.
3. Лисицкая Л.Г. Медиатекст в аспекте культуры речи. – М.: ООО «ЦИУМиНЛ», 2008. – 166 с.
4. Лисицкая Л.Г. Ценностно-нормативные ориентиры современных медиатекстов. – Армавир: РИО АГПА, 2012. – 248 с.
5. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.Г. Панов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993-1999.
6. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия: коллективная монография. – М.: Наука, 1990. – С. 180-186.
7. Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в России: краткая история развития. – Таганрог: Познание, 2002. – 266 с.

Педагогика

УДК 373.3

доктор психологических наук, доцент Литвиненко Наталья Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
кандидат педагогических наук, доцент Мендыгалиева Алтнай Кенесовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЙ ПЛАНИРОВАНИЯ И КОНТРОЛЯ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В СООТВЕТСТВИИ С ПОСТАВЛЕННОЙ ЗАДАЧЕЙ

Аннотация. Актуальность формирования у младших школьников умений планирования и контроля учебных действий диктуется необходимостью повышения качества образования в свете реализации требований ФГОС НОО. В статье авторы описывают методический комплекс формирования данных умений в соответствии с выделенными в науке этапами формирования умственных действий. Научная новизна исследования заключается в теоретическом обосновании методического комплекса формирования умений планирования и контроля у младших школьников. Важнейшими результатами исследования являются активизация субъектной позиции младших школьников в учебной деятельности в связи с использованием разнообразных учебных заданий разработанных для каждого этапа формирования умений планирования и контроля как умственных действий.

Ключевые слова: младший школьник, учебные задания, планирование, контроль.

Annotation. The relevance of the formation of planning and control of educational activities in primary schoolchildren is dictated by the need to improve the quality of education in the light of the implementation of the requirements of the Federal State Educational Standard of the LEO. In the article, the authors describe a methodological complex for the formation of these skills in accordance with the stages of the formation of mental actions identified in science. The scientific novelty of the research lies in the theoretical substantiation of the methodological complex of the formation of planning and control skills in junior schoolchildren. The most important results of the study are the activation of the subjective position of younger schoolchildren in educational activities in connection with the use of a variety of educational tasks developed for each stage of the formation of planning and control skills as mental actions.

Keywords: junior student, study assignments, planning, control.

Введение. Одной из важнейших проблем современного отечественного образования является повышение его качества за счет формирования у учащихся субъектной позиции в учебной деятельности. Решение этой проблемы возможно, если учащиеся в процессе обучения овладевают способностью принимать

и сохранять цели и задачи учебной деятельности, осуществлять поиск средств ее осуществления и если у них формируются умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата.

Особое внимание формированию таких способностей и умений уделяется в начальной школе. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) отмечается, что начальное образование направлено на формирование у обучающихся основ умения учиться и способности к организации своей деятельности.

Развитие умений планирования и контроля учебной деятельности у обучающихся способствует упорядочиванию и систематизации детьми учебных действий, своевременному прогнозированию возможных трудностей и путей их преодоления [5, с. 20].

Ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте является учебная деятельность, эффективность которой определяется умениями ученика ее планировать, контролировать и оценивать.

Изложение основного материала статьи. Проблема формирования умения планирования и контроля у младших школьников рассматривается в исследованиях таких ученых-педагогов как А.Г. Асмолов, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, В.В. Давыдов, В.Х. Магкаев.

По мнению А.Г. Асмолова, планирование является универсальным учебным действием обучающегося, обеспечивающим его способность к организации процесса овладения новыми знаниями и способами действий и к продуктивному взаимодействию со сверстниками и взрослыми [1, с. 81].

Действие контроля, как пишет Д.Б. Эльконин, состоит в сопоставлении воспроизводимого ребенком действия и его результата с образцом через предварительный образ [7, с. 37]. Благодаря ему происходит окончательное усвоение ребенком способа действия. По мнению ученого, умение контроля учебных действий характеризует учебную деятельность как управляемый самим ребенком произвольный процесс. «Произвольность учебной деятельности определяется наличием не столько намерения нечто сделать и желанием учиться, сколько контролем за выполнением действий в соответствии с образцом» [6, с. 38].

По мнению Л.В. Занкова, умение контроля учебных действий – это система учебных действий школьника по определению правильности выполнения операций, входящих в состав способа действия [2, с. 43].

В.В. Давыдов рассматривает планирование и контроль как определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата и умение действовать в соответствии с поставленной задачей [1, с. 31].

П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина считают, что основу умения планирования и контроля составляет развитие у обучающегося внутреннего плана действий [3, с. 42]. Это представлено в технологии поэтапного формирования умственных действий, разработанной на основе теории П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. Эта технология соответствует ФГОС НОО, так как на этапе формирования ориентировочной основы действия закладываются условия активности ученика (субъекта познания) – особенно при третьем типе ориентировки, когда учащийся сам выделяет главные ориентиры (носители) будущего знания [5, с. 31].

П.Я. Гальперин неоднократно подчеркивал, что для формирования полноценного действия необходима строгая последовательность отработки этапов, а на каждом из них – свойств действия. Поэтому исследователи выделяют шесть этапов формирования умственных действий у младших школьников. Рассмотрим каждый из них:

1. Мотивационный этап. На этом этапе необходимо актуализировать мотивы, необходимые для принятия учащимися учебной задачи и выполнения адекватных ей учебных действий.

2. Этап составления схемы ориентировочной основы действий. Это этап «указания на образец», которому нужно следовать при выполнения задания, а также формирования «ориентировочной основы действия», которая есть не что иное, как деление действия на элементарные операции, которые посильны обучающемуся.

3. Этап формирования действий в материальной или материализованной форме. Это этап выполнения реальных действий. Действие выполняется как внешнее, практическое, с реальными предметами (материальная форма действия). Действие выполняется с преобразованным материалом: моделями, схемами, диаграммами, чертежами и т. п. (материализованная форма).

4.Этап формирования действий в громкой речи. На данном этапе основным методом является проговаривание реального действия, которое совершается обучающимся, то есть монолог.

5. Этап формирования действий во внешней речи «про себя». Младший школьник использует ту же речевую форму действия, что и на предыдущем этапе, но без проговаривания.

6. Этап формирования действий во внутренней речи. Ученик, решая задачу, сообщает только конечный ответ. Действие становится сокращенным и легко автоматизируется. Но это автоматизированное действие, выполняемое с максимально возможной для ученика скоростью, остается безошибочным (при появлении ошибок необходимо вернуться на один из предыдущих этапов). На последнем, шестом этапе формируется умственное действие, появляется «феномен чистой мысли».

Пройдя все шесть этапов формирования умственных действий, у младшего школьника будет выстроена целая система умений, в том числе умения контролировать и планировать свои учебные действия. Переход от первого этапа ко всем последующим представляет собой последовательную интериоризацию действий.

Опираясь на технологию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, мы разработали методический комплекс для формирования у младших школьников умения планировать и контролировать учебные действия в соответствии с поставленной задачей. Методический комплекс включает в себя учебные задания, которые могут быть использованы на уроках русского языка в 3 классе, в рамках УМК «Гармония».

На мотивационном этапе действие еще не выполняется, оно только подготавливается. Обучающийся знакомится с действием и условиями его выполнения. На этапе мотивации учитель создает потребность, стимул в изучении темы урока, актуализирует знания обучающихся. На данном этапе могут быть реализованы следующие методы и приемы:

1. «Побуждающий диалог». Данный методический прием предполагает одновременное предъявление учителем противоречивых фактов и теорий. Рассмотрим побуждающий диалог в рамках темы «Учимся анализировать (разбирать) глагол как часть речи». Учитель предлагает поразмышлять над словом «зазвучала»

и дать ему характеристику. К моменту изучения данной темы обучающиеся уже знают три составляющие анализа глагола, кроме одного – анализа глагола как части речи. После того, как ученики характеризуют предложенное слово, они понимают, что одной характеристики не хватает. Затем следуют конкретные вопросы от учителя: «Что интересного заметили? Какой вопрос возникает?». Это побуждает учащихся к осознанию противоречия и побуждает к формулированию проблемы, а следовательно мотивирует к активному действию.

2. «Подводящий диалог» – это методический прием, при котором учитель задает цепочку вопросов и заданий, которые приведут учащихся к формулированию темы. Рассмотрим прием в рамках темы «Снова говорим о мягком знаке». Учитель предлагает ряд слов: «грач, мяч, рожь, речь, малыш, плащ, мышь». Далее следует задание: распределить данные слова в две группы. После выполнения задания учащимися, учитель задает вопросы: «Какие две группы образовались? Что можете сказать о роде этих имен существительных?» Данный диалог подводит обучающихся к новой теме и новому правилу: после букв шипящих на конце имен существительных «ь» пишется только в словах женского рода.

На втором этапе составления схемы ориентировочной основы действия учащиеся разбираются в содержании усваиваемого действия: в свойствах предмета, в результате – образце, в составе и порядке исполнительных операций. Данный этап предполагает использование таких заданий, ориентируясь на которые, ученики самостоятельно изучают новую тему урока. При этом, уровень подсказки выбирается учителем в зависимости от уровня успеваемости детей в данном классе. На данном этапе могут быть реализованы следующие методы и приемы:

1. «Найди правильное решение». Рассмотрим данный методический прием в рамках темы: «Рисуем словесные этюды». Учащимся предлагаются две похожие иллюстрации с изображением одного времени года – весны. Учитель предлагает выполнить задание – описать данные иллюстрации и ответить на вопросы: «можно ли данные картины описать по-разному? как будет правильнее?». Учащиеся приходят к выводу, что данные иллюстрации можно описать разными словами. После этого учитель просит записать в тетрадях описание картин, используя слова-помощники: «Вы видели...?», «Всмотритесь...!», «А вы наблюдали за...?», «Вам нравится...?». Таким образом, данный прием демонстрирует самостоятельное действие ученика с опорой на образец, в данном случае, на слова-помощники. Этот прием помогает обучающимся проявить творчество, не отходя от общих правил и образцов, что позволяет планировать и контролировать собственную деятельность.

2. Задание «Правильный выбор». Данное задание предполагает фронтальную работу со всем классом и направляет на самостоятельный выбор правильного образца. Рассмотрим данное задание с опорой на тему «Поговорим еще о главных членах предложения». Учитель на доске вывешивает две схемы предложения: одна - с прямым порядком слов, вторая – нет. После чего, учитель прочитывает вслух предложения и опрашивает учеников: «Какая схема подходит к прослушанному вами предложению?». Данное задание помогает не только контролировать дисциплину в классе, но и «заставляет» каждого ученика вникать в задание, контролировать себя, следить за другими и продумывать в уме правильный ответ. Подобные задание (с фронтальным опросом) помогают обучающимся быстро запоминать новые схемы и образцы в соответствии с изучаемыми темами.

Третий этап формирования действия в материальной или материализованной форме предполагает практическое выполнение действий с реальными предметами. Задания, с учетом данного этапа, должны быть ориентированы на составление схем, таблиц и т.п. Чтобы действие переходило в речевой план, необходимо проговаривать вслух процесс выполнения совершаемых операций. При этом, учитель получает возможность осуществить объективный контроль за каждой входящей в действие операцией. На данном этапе на уроках русского языка могут быть использованы следующие задания:

1. Задание «Переводчик». Так при изучении темы «Учимся правильно употреблять слова» эффективным будет использование упражнения «Переводчик»: у каждого ученика на парте разложены карточки с различными словами. Задача каждого – заменить все слова в читаемом учителем предложении синонимами и отложить нужные карточки от всех остальных. Например, у учащихся на столах карточки со словами: «воздушные, лодочки, светлыми, подует, ураган, полетят» и другие. Учитель читает отрывок: «Легкие облака – как корабли под белыми парусами. Надует их ветер, и поплывут они...». Учащиеся должны отобрать нужные карточки: «Легкие – воздушные, корабли – лодочки, белыми – светлыми, надует – подует, ветер – ураган, поплывут – полетят» и т.п. Задание «Переводчик» помогает не только закреплять ранее изученные темы, но и побуждает учащихся активно контролировать и продумывать свои действия с опорой на реальные предметы, в данном случае, карточки.

2. Приём «Сделай так». Целью данного приёма является развитие мышечного контроля у младших школьников, умения владеть собой. Рассмотрим данный методический приём в рамках темы «Поговорим подробнее о роде и числе имен: существительных и прилагательных». На столе у учителя разложены карточки с различными именами существительными и прилагательными, записанных в разных родах и числах. Учитель показывает детям карточки и говорит: «По моему сигналу все подойдут к столу и возьмут по одной карточке. Я буду считать до десяти, а вы за это время должны подумать, какая часть речи написана на карточке, какого рода и числа. Тот, кто подумал и готов дать ответ, поднимает карточку над собой». На счет «10» ученики замирают на несколько секунд до сигнала учителя, после чего меняются карточками и повторяют упражнение.

Четвертый этап формирования действия в громкой речи подразумевает организацию на уроках русского языка таких заданий, чтобы при их выполнении все действия сопровождались речью вслух. Для этого эффективно использовать следующие методы и приемы:

1. Упражнение «Оратор». Рассмотрим использование этого упражнения в рамках темы «Анализируем имя существительное и имя прилагательное как части речи». На уроке закрепления данной темы учитель вызывает одного ученика для анализа имени существительного или глагола к доске. Второй ученик с места проговаривает каждый шаг анализа слова, а учащийся у доски записывает, если сказано верно, не записывает и опровергает – если неверно. Таким образом, задание помогает контролировать каждый шаг обоих учеников. А проговаривание вслух, помимо этого, помогает лучше запомнить алгоритм анализа слов.

2. Упражнение «Учитель». Данное упражнение формирует у учащихся навыки контроля деятельности, а также развивает их речевые умения. Например, на уроках подготовки к диктанту, сочинению или изложению, учитель выбирает одного ученика, назначает его в роли учителя и дает карточку правил написания диктанта,

сочинения или изложения (в зависимости от плана). Задача ученика – проговорить каждое правило, задача остальных учащихся – повторить за «учителем» и запомнить правила.

На пятом этапе формирования действия во внешней речи «про себя» учащийся использует ту же речевую форму действия, что и на предыдущем этапе, но без проговаривания (даже шепотом). Здесь возможен пооперационный контроль: педагог может уточнять последовательность производимых операций или результат отдельной операции. Этап завершается, когда достигается быстрое и правильное выполнение каждой операции и всего действия. На данном этапе могут быть реализованы следующие методы и приемы:

1. Упражнение «Преднамеренные ошибки». Данное упражнение направлено на развитие умения самоконтроля обучающихся и коррекции. Рассмотрим использование задания в контексте темы «Я умею писать» (данная тема изучается к концу 3 класса и подразумевает написание диктанта или сочинения). Учитель раздает каждому ученику текст: «В конце синтибря стояла чюдесная пагода. В субботу у друзей появилось прекрасная идея – схадить на лисноеозиро. Бирегаозира поросли тросником. Вокруг тешина – не хрустнет ведка, не свиснет птица. Лучи сонца мягко освещялипрелеснуюокресность. Наступил позний вечер. Рибята развили кастёр. Как вкусна пичёная на углях картошка!» (текст может быть изменен) Далее детям дается задание – найти в тексте ошибки и записать правильно, соблюдая законы русского языка. Данное задание рекомендуется выполнять в качестве самостоятельной, но этап формирования внешней речи «про себя» всё же подразумевает некоторый контроль учителем: учитель может уточнять у отдельных учеников последовательность их действий.

2. Упражнение «Орфографический мячик». Данное упражнение направлено на запоминание словарных слов при помощи произношения вслух и «про себя» и может быть использовано в контексте любой темы на уроках русского языка в качестве разминки. Учащиеся встают в круг или рядом с партами, учитель кидает мяч каждому ученику, произнося слово орфоэпически. Ученик, которому было адресовано слово, должен отбросить мяч учителю, произнеся слово орфографически, т.е. с четкой артикуляцией. Перед выполнением упражнения учащимся дается задание: запоминать произнесенные слова. После игры дети рассаживаются по местам и по памяти записывают слова. Учебное задание помогает развить у обучающегося не только память, внимание, но и речевые навыки, речь «внутри себя».

Шестой этап формирования действия во внутренней речи подразумевает автоматизированное действие ученика, выполняемое безошибочно и с максимально возможной для ученика скоростью. На последнем, шестом этапе, формируется умственное действие – «феномен чистой мысли». На данном этапе педагогом могут быть предложены задания диагностического характера, помогающие определить, насколько хорошо материал изучен и усвоен учеником. Задания на данном этапе могут быть представлены в виде проверочных и контрольных работ, диктантов, тестов, викторин и игр-соревнований.

Выводы. Данный методический комплекс подразумевает системное, поэтапное использование представленных в нем заданий для получения максимально эффективного результата в работе учителя по формированию у младших школьников умения планировать и контролировать учебные действия.

Результаты апробации данного методического комплекса в практике работы учителей начальных классов позволяют сделать следующие выводы, что предложенные задания:

– обеспечивают мотивировку выполнения учебных действий с соответствии с поставленной задачей;

– формируют ориентировочную основу действий и совокупность операций эффективного использования алгоритма в решении учебных задач;

– формирует умение определять последовательность всех действий необходимых для решения учебной задачи;

– развивает внимательность при выполнении алгоритма в решении учебной задачи;

– формирует умение осуществлять текущий контроль хода и результатов выполнения учебной задачи;

– обеспечивает постепенный переход от действий планироваания и контроля в материализованной форме совместно с учителем к самостоятельным действиям в умственной форме.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под общ. ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011. – 151 с.
2. Занков, Л.В. Индивидуальные варианты развития младших школьников / Под общ. ред. М.В. Зверевой. – М.: Педагогика, 1973. – 176 с.
3. Реан А.А. Психология детства: учебное пособие / А.А. Реан. – СПб.: «прайм-ЕВРО-ЗНАК», 2003. – 368 с.
4. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. – М.: Академия, 1998 – 497 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2010. – 35 с.
6. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учебное пособие / под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Академия, 2007. – 194 с.
7. Эльконин, Д.Б. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста / Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер. – М.: Академия, 2008. – 133 с.

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры изобразительного искусства, методики преподавания и дизайна Максименко Анна Евгеньевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ШРИФТОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Аннотация. В статье представлено всестороннее исследование категории шрифтовой грамотности, в том числе и то, что ключевым отличием этой компетентности от других компетенций является стремление получить максимальную отдачу от деятельности. На основе данной работы автор приходит к выводу, что дальнейшая разработка институциональных моделей развития профессионального потенциала невозможна без всестороннего обзора результатов реализации текущих проектов в этой области.

Ключевые слова: карьерный успех, шрифтовая грамотность, способность, образовательная среда.

Annotation. The article presents a comprehensive study of the category of font literacy, including the fact that the key difference between this competence and other competencies is the desire to get the most out of the activity. Based on this work, the author comes to the conclusion that further development of institutional models for the development of professional potential is impossible without a comprehensive review of the results of the implementation of current projects in this area.

Keywords: career success, font literacy, ability, educational environment.

Введение. Актуальность данного исследования обусловлена растущим вниманием во всем мире сегодня к одной из главных социальных проблем – поиску путей формирования системы образования. Непосредственно образование формирует облик будущего, которым станет третье тысячелетие общества, его финансовые, психологические, личностные, общекультурные и нравственные способности.

Современная экономика предъявляет к выпускникам современные требования, из которых все без исключения наиболее значимые преимущества получаются через условия системной организации, интеллекта, коммуникации, рефлексии, самоорганизации, нравственного фундамента, позволяющие успешно организовывать деятельность в широком спектре социальных, экономических и цивилизованных контекстов [2].

Возникает вопрос о поиске педагогических условий, обеспечивающих эффективную подготовку специалистов по профессионально-коммуникативным навыкам. Поэтому, была определена необходимость профессионального образования по-новому обращаться с содержанием образования, ориентированным на уровень способностей. Такой подход в научной и учебной литературе считается одним из важнейших обновлений содержания образования. Это означает переориентацию существующей системы образования с распространения знаний на создание условий для развития комплекса умений и навыков у 9 студентов, определяющих интеллектуальный потенциал и эффективность выпускников. В исследованиях специалистов в этой области говорится, что высшим компонентом личности являются профессиональные способности, которые характеризует личностные характеристики в виде профессиональных качеств специалистов, отражающих уровень знаний, умений и навыков, проявляющихся в способности осуществлять профессиональную деятельность. Профессиональные компетенции включают междисциплинарное мышление в области информационной грамотности, мобильности и системности. Общественную значимость будут иметь профессиональные результаты, связанные с высоким уровнем профессиональной деятельности. Качество профессионального образования сегодня связано с формированием профессиональной компетентности будущих специалистов, которые всегда будут востребованы на рынке труда.

Целью образования является не только передача знаний, умений и навыков в определенной области студенту, но и развитие сферы перспектив, развитие потребности в индивидуальном подходе к творческим решениям, привлечение к самостоятельной работе, а также формирование личности. Реализация воспитания должна предполагать воспитание, развитие функций и формирование личности будущего специалиста, гармонию его духовно-нравственного развития в процессе обучения.

Переход к компетентностному образованию рассматривается как логический шаг к модернизации системы профессионального образования России, позволяющий удовлетворить требования к качеству, предъявляемые государством, обществом, работодателями, а также формирующимся рынком труда.

Изложение основного материала статьи. Исследования научной, научно-методической литературы и научных словарей показывают, что в современной науке понятие «способность» еще четко не определена. К.В. Шапошников представляет категорию «профессиональная компетентность» «как готовность и способность специалиста принимать эффективные решения при осуществлении профессиональной деятельности». По его мнению, профессиональная компетентность в целом характеризуется целостной совокупностью знаний, умений и опыта, а также личностных качеств, позволяющих человеку эффективно проектировать и осуществлять профессиональную деятельность, взаимодействующую с внешним миром, а показатели субъективной профессиональной компетентности могут базироваться на характеристиках фактической и потенциальной деятельности специалиста [9].

Мясникова Т.В. подчеркивает в своей работе, что профессиональная компетентность специалиста включает в себя не только определенный объем знаний и опыта, но и, в большей степени, актуализацию накопленных знаний, умений и навыков и умение выполнять свои профессиональные функции [5].

Под профессиональной компетентностью специалиста понимается степень понимания им профессиональных знаний, умений и навыков, позволяющих ему успешно решать профессиональные задачи, с которыми он сталкивается в реальной жизни, осуществлять профессиональную деятельность.

Как указывает Зимняя И.А. компетентность следует понимать не только как внешний уровень умений и знаний специалистов, но и как систему знаний, умений, навыков, умений, обеспечивающих эффективную реализацию активных алгоритмов [1].

В психологии преобладает мнение, что понятие «способность» включает в себя знания, умения и способы выполнения деятельности. Л.М. Митина трактует это понятие как «глубокое понимание своего дела, характера выполняемой работы, сложных взаимосвязей, явлений и процессов, возможных путей и средств достижения желаемых целей» [4].

Л.М. Митина считает, что способность является неотъемлемой частью конкурентоспособной личности. Под компетенциями мы будем понимать совокупность взаимосвязанных личностных качеств – знаний, умений, навыков, способов выполнения деятельности, практического опыта использования знаний и умений, относящихся к определенному кругу тем и процессов, а также иметь хорошее представление о личностных качествах.

Компетентность неразрывно связана со знаниями, умениями и навыками, но это также более широкое понятие. В отличие от знаний, компетентность предполагает не только умение владеть информацией, но и умение применять ее в деятельности. При реализации федеральных государственных образовательных стандартов в профессиональных образовательных учреждениях необходимо реализовать компетентностный подход, который послужит основой для изменения результатов подготовки специалистов. А результат нового образования формируется общими и профессиональными способностями обучающихся, предусмотренными федеральными государственными образовательными стандартами, в соответствии с профессиональными. ФГОС «способность» тратует как возможность применять знания, умения, личностные качества и практический опыт для успешной деятельности в определенной области [7].

В законе «Об образовании в Российской Федерации» компетентность рассматривается как «готовность действовать на основе имеющихся знаний, умений и навыков, решающих общие задачи во многих видах деятельности». ФГОС СПО классифицирует компетенции, необходимые экспертам, по следующим категориям:

– общие;

– профессиональные (специфические дисциплины) [8].

Общая компетентность понимается как «универсальный» способ деятельности, общий для всех (большинства) профессий и профессий, направленный на решение профессиональных и трудовых задач и становящийся условием интеграции выпускников в общество рынка труда и трудовые отношения. Профессиональная компетентность определяется как способность действовать в конкретной профессиональной деятельности на основе имеющихся навыков, знаний и практического опыта. Профессиональные компетенции могут формироваться на ранней стадии роста. Ведь на этом этапе происходит внутреннее самосознание, формируются интересы, усиливается познавательная мотивация к самостоятельному принятию решений. На стадии роста профессиональное самосовершенствование происходит в процессе саморазвития личности.

Проанализировав научно-педагогическую литературу, посвященную формированию профессиональных способностей, выделяются следующие типы положений:

– формирование – это процесс жизнедеятельности человека и в условиях особых воздействий окружающей среды, наследственности и воспитания (В.А. Сластенин) под влиянием особой формы развития личности;

– формирование – это результат развития личности, ее становления, приобретения устойчивого набора характеристик и качеств (Б.Т. Лихачев).

В педагогической практике формирование – это использование методов, приемов, влияющих на формирование у человека системы знаний, умений и навыков, определенного склада мыслительной памяти (Г.М. Кожаспирова).

В среднем профессиональном образовании для развития профессиональной компетентности обучающихся должен существовать процесс, создающий условия для достижения определенных результатов. Это те результаты, которые необходимы студентам для того, чтобы стать конкурентоспособными в соответствии с требованиями своих работодателей. Профессиональные компетенции формируются на всех этапах образовательного процесса.

На начальном этапе освоения шрифтовой культуры обучащиеся имеют общее представление об эволюции письма, о появлении различных букв, существующих в настоящее время, о конкретных деталях латинского и кириллического алфавита. Для аналитического изучения шрифтовых форм важны не только лекции, но и практические курсы, в которых важным является сознательное аналитическое изучение шрифтовых форм. На занятиях студенты должны видеть, запоминать и анализировать различные шрифты. В практическом курсе есть развитый инструмент письма, который использовался мастерами прошлого еще до появления печатного станка и шрифтов.

Перо с широким кончиком – это инструмент, который влияет на форму шрифта и внешний вид формы шрифта, используемой сегодня в графике. Умение пользоваться металлическим широкополым пером – важный этап в освоении культурных традиций шрифта. В начале обучения студенты знакомятся с различными приемами манипулирования инструментом, узнают, как угол наклона пера влияет на изменение формы штриха, как движение пера влияет на форму букв, учатся не только видеть образы букв и слов, а и понимать, что данный процесс обучения требует внимания, усердия и развития воображения.

Такое практическое занятие можно назвать интерактивной формой обучения – обучащиеся погружаются в процесс создания букв и слов, анализируют особенности элементов стиля, ощущают образ букв и слов, дух прошедшего времени. Курс аналитической каллиграфии не только дает студентам возможность, но и дает студентам понимание того, как появляются исторические формы букв, которые появляются в памятниках культуры шрифта. Кроме того, обучащиеся учатся различать сложную форму знака и его графическую структуру, графемы, а также следить за тем, чтобы графемы хорошо читались в тексте. Все это будет зависеть от внутренней мотивации личности, от личностных качеств человека, от умения использовать имеющиеся возможности и способности. Сметанникова В.И. понимание формирования компетенций трактует как сложный результат, в котором компетенции гарантируются множеством событий. Одна из этих компетенций формируется не отдельными дисциплинами, модулями или практиками, а целым и, конечно же, всей образовательной средой. Студенты развивают компетенции, когда преподаватели имеют доступ ко всем основным ресурсам (учебным и наглядным пособиям, учебным материалам и т.д.). Конечно, все это должно быть новым и современным, таким как обучение, проект и форма проблемного обучения. Педагог ориентирует студентов на самостоятельную учебу, в которой они будут ответственны и активны [6].

В ходе обучения студенты могут приобрести профессиональные компетенции если будут созданы условия для характера деятельности обучения, позволяющие студентам выполнять любую работу или задание в области исследований или проектирования. Для того чтобы ориентировать студентов на самостоятельную работу в учебном процессе, необходимо создать все условия для приобретения опыта деятельности с целью достижения определенных целей и формирования компетенций.

Для привлечения студентов к участию в образовательном процессе наиболее актуальной формой активизации остаются лекции. Чтобы сделать обучение более интересным, лекции чередуются, например, лекции и беседы, лекции и мозговые атаки, лекции и дискуссии, во время которых обсуждается ситуация. Существуют и другие методы обучения, такие как групповые консультации, презентации, самостоятельная работа над лекционными материалами, подготовка докладов, рефератов, тестов, анкет, круглых столов. Все это способствует повышению качества усвоения студентами учебных материалов и развитию профессиональных компетенций [3].

Широко используются игровые методы обучения. Ролевые игры выполняют больше профориентационных функций. Очень важным фактором формирования компетенций считается решение ситуационных задач. Эти задачи носят учебный характер и способствуют развитию умений и методов работы, используемых для удовлетворения определенных условий будущих выпускников, задач, ведущих к развитию профессионального мышления. Все эти методы очень эффективны в формировании способностей обучащихся. Однако важно также правильно оценить уровень их формирования.

Выводы. В настоящее время нет конкретной системы оценки уровня формирования потенциала. Система оценки должна соответствовать существующей многоуровневой системе. Для того чтобы оценить уровень сформированности способностей, можно сделать это с помощью рейтинговой системы или с помощью метода решения ситуационных задач [7].

Аналогичным образом компетентностный подход ориентирован на создание условий для формирования у студентов комплекса умений, представляющих возможности для устойчивого жизнедеятельности, способствующих выживанию в многоплановом и социальном пространстве. Формирование компетенций осуществляется через содержание образования. В результате у студентов развивается умение правильно принимать решения реальных жизненных трудностей. Комплекс тщательно подобранных форм, методов обучения и оценки позволяет формировать профессиональные компетенции и оценивать их сформированность. Если российская система профессионального образования перейдет на компетентностный ориентир, то это будет считаться вполне законным. Это как раз и решит все противоречия между государством и требованиями к качеству образования, предъявляемыми работодателями. Таким образом, приобретение студентами навыков письма укрепляет их теоретические знания.

Литература:

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2018.
2. Кауфман Н.Ю. Трансформация управления знаниями в условиях развития цифровой экономики // Креативная экономика. – 2018. – Том 12. – № 3. – С. 261-270.
3. Комлева Н.В. Профессиональная компетентность личности в условиях Smart-об-щества // Открытое образование. 2017. № 1. – С. 27-33
4. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. − М.: Академия, 2015. − 320 с.
5. Мясникова Т.В. Развитие творческого потенциала студентов учреждений среднего профессионального образования в студенческом научном обществе: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Чебоксары, 2010. – 190 с.
6. Сметанникова В.И., преподаватель русского и литературы первой категории, председатель ЦМК гуманитарных дисциплин Формирование и развитие ПК и ОК: проблемы и пути решения [Электронный ресурс] http://agrosursk.ru/home/
7. Федеральные государственные образовательные стандарты 2016-2018. Национальная ассоциация развития образования и науки ФГОС среднего профессионального образования 29.02.04 Конструирование, моделирование и технология швейных изделий Приказ Минобрнауки России от 15.05.2014 N 534 [Электронный ресурс] https://fgos.ru/
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации: от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ: по состоянию на 2014 год: с комментариями юристов компании «Гарант» / сост.: А.А. Кельцева. – М.: Эксмо, 2014. – 787 с.
9. Шапошников К.В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков: Автореф. дисс. к.п.н. – Йошкар-Ола, 2016 – 26 с.

УДК 378.14

доктор педагогических наук, профессор Маркова Светлана Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант Зиновьев Олег Андреевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант Уракова Марина Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье рассматривается нравственное воспитание как одна из основных целей профессионального обучения будущих рабочих и специалистов в профессиональных учебных заведениях. В процессе практической подготовки наряду с формированием профессиональных компетенций перед обучающимися стоит задача формирования нравственно-волевых черт характера: принципиальности, инициативности, решительности, смелости, стойкости, выносливости, мужества, выдержки и самоконтроля. Для практического обучения это означает построение системы учебно-производственных работ обучающихся с учетом логики учебного и производственного процессов, чередование различных видов деятельности, внутреннюю пропорциональность всех сторон организации обучения и воспитания.

Ключевые слова: нравственное воспитание, практическое обучение, учебно-производственная деятельность, этическое воспитание.

Annotation. The article examines moral education as one of the main goals of professional training of future workers and specialists in professional educational institutions. In the process of practical training, along with the formation of professional competencies, students are faced with the task of forming moral and volitional character traits: integrity, initiative, decisiveness, courage, perseverance, endurance, courage, endurance and self-control. For practical training, this means building a system of educational and production work of students, taking into account the logic of educational and production processes, the alternation of various types of activities, the internal proportionality of all aspects of the organization of training and education.

Keywords: moral education, practical training, educational and production activities, ethical education.

Введение. Нравственное воспитание обучающихся среднего профессионального образования является одним из важнейших компонентов становления и развития будущих рабочих и специалистов.

Нравственные понятия и убеждения формируются в процессе разнообразной деятельности обучающихся. При этом вырабатываются поведенческие навыки, формируются волевые черты характера, принципиальность, целеустремленность, активность, умение преодолевать трудности. Задача мастера профессионального обучения – формирование у будущих рабочих и специалистов нравственных качеств.

Нравственное воспитание осуществляется в учебно-воспитательном процессе, в условиях которого происходит формирование профессиональных компетенций, нравственных взглядов и убеждений.

Практическое обучение, также является, одним из векторов нравственного воспитания. В процессе учебно-производственной деятельности обучающиеся вступают в определенные взаимоотношения с коллективом и обществом. Коллективный труд во многом определяет степень воспитательного воздействия на личность будущих рабочих и специалистов.

Изложение основного материала статьи. Учебно-производственная деятельность занимает большую часть учебного времени, является ведущей деятельностью обучающихся. Учебный процесс обуславливает другие виды деятельности – теоретическую подготовку, техническое творчество, досуговую деятельность и др.

В процессе практического обучения обучающиеся осознают свои жизненные планы, связанные с получением профессии, формируется самостоятельность, инициативность в труде, умение преодолевать любые трудности, расширяется социальный опыт обучающегося.

Нравственные взгляды и убеждения тогда проявляются в профессиональной деятельности, когда осуществляется потребность в высоконравственных поступках.

В процессе практической подготовки наряду с формированием профессиональных компетенций перед обучающимися стоит задача формирования нравственно-волевых черт характера: принципиальности, инициативности, решительности, смелости, стойкости, выносливости, мужества, выдержки и самоконтроля.

В процессе профессиональной подготовки нравственное воспитание осуществляется в условиях формирования творческого отношения к труду, коллективной производственной деятельности, направленной на решение общей производственной задачи, в процессе совместного выполнения производственных заданий производственной практики, производственных бригад рабочих и специалистов.

Одной из важнейших сторон нравственного воспитания является формирование положительного отношения к профессии у обучающихся.

Для формирования у обучающихся интереса к профессии должны выполнятся следующие условия:

– первоначальный интерес к профессии и мастерству педагога;

– положительная оценка деятельности педагога профессионального обучения;

– учет индивидуальных особенностей обучающихся;

– реализуется дифференцированный подход к обучающимся, согласованность требований субъектов профессиональной подготовки – неотъемлемые условия нравственного воспитания;

– уважение к человеческому достоинству обучающихся;

– формирование у обучающихся высоких нравственных качеств (скромности, честности, чуткости, отзывчивости, взаимопомощи).

В учебно-производственном процессе выделяются следующие этапы нравственного воспитания обучающихся:

На первом этапе обучающиеся выполняет учебно-тренировочные работы, осваивают специальные приемы и операции, начинают изучать теоретические курсы специальных дисциплин.

На втором этапе обучающиеся начинают выполнять комплексные производственные работы. Это основной период овладения профессиональными компетенциями, наращивается профессиональная подготовка. В этот период выполняются следующие задачи: обеспечение количественных и качественных показателей учебно-производственной деятельности; активизация мыслительной деятельности обучающихся, развитие технического творчества для овладения профессиональными компетенциями, формирование устойчивого интереса к избранной профессии, воспитание культуры труда.

На третьем этапе обучающиеся учатся выполнять сложные работы, увеличивается количество самостоятельной работы на уроках практического обучения. Основными задачами являются: формирование самостоятельности и творческого отношения к выполнению производственных заданий, стремление к совершенствованию профессиональных компетенций и рационализации, развитие учебного сотрудничества в процессе коллективного труда.

На четвертом этапе обучающиеся проходят производственную практику на предприятии. Производственная среда оказывает большое влияние на формирование характера, волевых и нравственных качеств обучающихся.

В целях нравственного воспитания на первый план выступают следующие задачи: воспитание любви к профессии; формирование умений способность выполнять производственные задачи, вовлечение обучающихся в общественную жизнь коллектива предприятий, приобщение к его традициям.

Не меньшее значение для нравственного воспитания имеют различные формы организации учебного процесса.

На уроке-экскурсии обучающиеся получают первоначальное представление об условиях труда на предприятии.

При этом мастер профессионального обучения разрабатывает план экскурсии, определяет содержание и методы ее проведения, а также маршрут экскурсии, привлекает специалистов конкретной профессиональной области.

В процессе экскурсии у обучающихся складывается определенное представление о предприятии. Беседы с кадровыми рабочими, наблюдение за ходом производственного процесса способствует формированию их отношения к труду и избранной профессии.

На уроке по изучению правил техники безопасности вырабатываются устойчивые привычки к выполнению этих требований. Усвоение правил техники безопасности способствует воспитанию у обучающихся высокой производственной дисциплины и организованности. При этом у них вырабатываются такие черты, как внимательность, аккуратность в работе, стремление к постоянному самоконтролю. Здесь обучающиеся не только знакомятся с важнейшими правилами, но и осознают целесообразность установленных правил.

Урок освоения операционных тем. В процессе овладения первоначальными приемами работ обучающиеся знакомятся с рациональной организацией труда, рабочего места и правилами техники безопасности.

Обучение на изготовлении продукции, имеющей производственную ценность, имеет огромное воспитательное значение, способствующее развитию у обучающихся творческого отношения к труду.

Осваивая различные операции, подростки учатся бережно относиться к инструментам, оборудованию, экономить материалы и электроэнергию.

Уроки по освоению операционных тем обеспечивают формирование у обучающихся морально-волевых черт, культуры труда, овладение нормами трудовой морали, правилами поведения на производстве.

Основная задача мастера профессионального обучения не только формирование профессиональных компетенций, но и формирование профессиональной направленности личности будущих рабочих и специалистов.

Для формирования профессиональной направленности личности должны выполняться следующие условия:

– установление межпредметных связей (взаимосвязь общеобразовательной и профессиональной подготовки);

– взаимосвязь теоретического и практического обучения, производственной практики;

– формирование нравственных качеств в процессе практического обучения, организация технического творчества;

– организация индивидуальной работы с обучающимися.

Таким образом, для профессиональной подготовки большое значение имеют следующие принципы:

– соединение обучения с производственным трудом, связь теории с практикой;

– формирование профессиональных компетенций, имеющих универсальное значение;

– единство индивидуальных и коллективных форм учебно-производственной деятельности;

– соблюдение технологической последовательности и непрерывности выполнения операций;

– последовательность формирования профессиональных компетенций;

– технологическая самостоятельность и активность обучающихся.

В процессе практического обучения нравственное воспитание обучающихся проявляется, прежде всего, в профессиональном развитии. Последнее включает перемену труда как органическое единство сменяющих друг друга способов жизнедеятельности.

Для практического обучения это означает построение системы учебно-производственных работ обучающихся с учетом логики учебного и производственного процессов, чередование различных видов деятельности, внутреннюю пропорциональность всех сторон организации обучения и воспитания.

Предпосылками профессионального развития обучающихся и, в частности, нравственного развития являются изменения, происходящие в структуре рабочего класса под влиянием научно-технологического прогресса и имеющие решающее значение для подготовки будущих рабочих в системе профессионального

образования. К таким изменениям можно отнести: исчезновение некоторых старых профессий, появление новых профессий, изменение содержания старых профессий, возрастающая динамичность, тенденции к универсализации и общности рабочих функций.

Выводы. Таким образом, практическое обучение – это творческий процесс соединения учебной деятельности и трудовой, при котором обучение воздействует на характер труда обучающихся, вносит в него более современные технические приемы, а труд и практика углубляют, расширяют знания и являются критерием прочности знаний, средством оценки сформированности профессиональных компетенций, нравственного воспитания и общественной культуры обучающихся.

Наряду с формированием нравственных качеств формируются и эстетические качества в процессе соответствующей практической деятельности в производительном труде.

Эстетическое воспитание тесно связано с трудовым воспитанием обучающихся. Воспитание любви и уважения к труду предполагает эстетическое наслаждение процессом труда и его результатами. Превращение труда в первую жизненную потребность, психологическая подготовка обучающихся к труду возможно лишь в процессе эстетического воспитания.

Таким образом, взаимодействие нравственного и эстетического начал в практическом обучении имеет большое значение для подготовки будущих рабочих. Оно находит конкретное выражение в овладении нравственными и эстетическими понятиями на базе знаний, приобретенных в процессе теоретического обучения в формировании профессиональных компетенций в процессе практического обучения. С этой целью необходимо придать творческий характер их производительному труду, воспитать дружный коллектив; учитывать психологические особенности личности и ее поведения в коллективе.

Литература:

1. Быстрова Н.В., Коняева Е.А., Цыплакова С.А. Теоретические основы использования педагогических технологий при обучении студентов в системе среднего профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-2. – С. 78-80.

2. Иляшенко Л.К., Лапшова А.В., Цыплакова С.А. Профессиональное самоопределение студентов в воспитательно-образовательном процессе вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-2. – С. 206-209.

3. Лапшова А.В., Цыплакова С.А., Преснова А.К. Культурологический подход в теории и практике профессионального педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-2. – С. 160-163.

4. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Профессиологические основы профессионально-педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2017. Т. 9. № 1. – С. 38.

5. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Теория и методика профессионального образования как научная специальность и учебная дисциплина // Школа будущего. 2016. № 6. – С. 42-49.

6. Маркова С.М., Цыплакова С.А., Бекетова Ю.А. Сущность и содержание понятия «Профессиональное воспитание» // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова. 2020. № 1. – С. 104-109.

Педагогика

УДК 371

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

ВКЛАД КРЫМСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ В ВОЗРОЖДЕНИЕ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ, ЯЗЫКА (КОНЕЦ XIX – ПЕРВАЯ ТРЕТЬ XX ВВ.)

Аннотация. В статье анализируется особый статус интеллигенции и подчеркивается их двойственная природа, поэтому интеллигенты способны занимать деструктивные или конструктивные позиции в общественной жизни. Выявлен вклад крымской интеллигенции в деле защиты и возрождения традиционной культуры.

Ключевые слова: интеллигенция, общество, маргинализация, кризис, отчуждение.

Annotation. The article analyzes the special status of the intelligentsia and emphasizes their dual nature, so intellectuals are able to take destructive or constructive positions in public life. The contribution of the Crimean intelligentsia to the protection and revival of traditional culture is revealed.

Keywords: intelligentsia, society, marginalization, crisis, alienation.

Введение. Современное общество находится в состоянии моральных преобразований. Изменение существующей базы часто имеет негативные последствия. Веками интеллигенция брала на себя роль совести и голоса народа. С его помощью устраняются устаревшие парадигмы и создаются новые. Именно поэтому в данной статье мы хотим рассмотреть значение интеллигенции в современной культуре.

Изложение основного материала статьи. Интеллигенция – чрезвычайно сложное, противоречивое и многогранное явление, и определить его точно непросто. Понятие произошло от латинского «intelligentia», что означает способность понимать, понимать, интерпретировать мысли и предметы; ум, разум, изначально носящий теологический характер. Г. Гегель писал в «Философии права»: «дух есть... интеллигенция» [3].

Можно сказать, что точное определение понятия интеллигенции может вызвать затруднения. Но необходимо выделить отличительные особенности этого слоя общественности. Интеллигенты обладают характеристиками амбивалентного сознания духа. Интеллигенты обладают духом творчества и исследования: в познании, на основе определения существования общества, в культуре. Интеллигенция является ключевой частью общества и не признает иерархической структуры подавления свободы. Она отрицает согласие социальных рабов на рабство.

Интеллигенты являются частью общества, на переднем крае естественной эволюции, ответственной за историю человечества, по словам Г. Гегеля, является «мыслящий разум», определяющий ход истории [4]. В России интеллигенция была носителем не только героизма и аскетизма, но и светских, то есть нецерковных религий. Интеллигенты были и остаются людьми социального класса, борющимися за рациональные идеалы человеческого сообщества. В понимании современных ученых, социологов и философов интеллигенция – это:

– большая социокультурная общность, социальный массив с положительным социальным статусом, специализирующийся на творческом интеллектуальном труде;

– большая социокультурная общность, социальный массив с положительным социальным статусом, специализирующийся на творческом интеллектуальном труде.

«Отцом» русской интеллигенции можно считать Петра I, создавшего условия для проникновения в Россию идей западного просвещения. Первоначально создание духовных ценностей осуществлялось в основном людьми аристократического сословия. Д.С. Лихачев называл «первыми типичными русскими интеллигентами» аристократов конца 18 века, таких как А.Н. Радищев и Н.И. Новиков. В XIX веке большую часть этой социальной группы стали составлять люди из неаристократического сословия общества («разночинцы»). Роль интеллигенции в формировании социальных парадигм. Основные научные установки, понятия и терминология в целом, их развитие и критика определяются этапами парадигмы общественного развития. Как правило, зрелая парадигма представляет собой институт и способна противостоять нападкам критиков. Роль интеллектуалов в ходе истории заключается в формировании новых идей. И его противоположная функция «могильщика», заключается в уничтожении устаревших идей. Роль интеллигенции в обществе состоит в том, что она играет роль своеобразного «мозга», который постоянно ищет противоречия в действительности, а значит, и в «конфликте с самим собой». Это своего рода точка бифуркации, точка, где одна ветвь к другой развивается в направлении развития. Эта точка бифуркации – постоянный процесс. Общество можно представить как организм с двумя уровнями разрешения видимых противоречий. Основной уровень: это инфраструктура государственной власти и государственного управления. Она должна быть обеспечена новыми идеями, созданными на втором «неофициальном» уровне, функции которого выполняют интеллектуалы. Что касается современной действительности, то определенная часть интеллигенции имеет авторитет в глазах общества и (хотя и ограниченно) входит в СМИ как площадка для культурной проповеди (поэтому мы берем их знание культурных аспектов жизни как площадку для культурной проповеди) [8].

М. Лотман, Д.С. Лихачев, Н.Н. Моисеев и ряд других деятелей русской интеллигенции являются носителями референтных характеристик и в связи с этим воспринимаются более или менее широким населением (его культурным слоем). Некоторые интеллектуалы, особенно художники, обладают достаточным материальным интеллектом в осуществлении культурной проповеди (постановка фильмов, театральных постановок, написание художественных произведений, в которых есть место для показа авторской картины мира и его понимания жизни), определенная часть интеллектуалов непосредственно участвует в осуществлении власти, работает в представительных, административных и судебных органах, входит в состав правящих и неправящих элит, оказывает непосредственное влияние на управленческие решения, в том числе на национальную культурную политику) [7]. Такие сотрудники достигают своей культурной миссии, участвуя в межкультурных обменах, делая бизнес-среду благородной. Только определенное число людей, идентифицирующих себя с интеллектуалами, изолированы в узких сообществах или фактически одиноки и не имеют достаточно разнообразных внешних контактов, чтобы стать каналами культурной проповеди. Из вышесказанного можно сделать вывод, что современная интеллигенция – это разделенный класс общества, способный вести людей к лучшей жизни, выражать свои желания на большой сцене, создавать культурный резонанс, и что понятие интеллигенции стало более расплывчатым, чем в предыдущие годы; разные представители современной интеллигенции видят цели своей деятельности и способы их реализации.

Период гражданской войны был одним из трагических периодов попыток сохранения и возрождения национальной культуры. Рушится культурный фундамент общества, что всегда связано с невосполнимыми потерями. Однако влияние революционных событий было не только на различные социальные слои российского общества, но и на различные территории бывшей империи. Если для культурных столиц (Петроград и Москва) годы революции и гражданской войны были годами упадка, то, например, тот же период южной части страны переживал небывалый, хотя и кратковременный культурный расцвет. Конечно, зона расцвета имела оттенок социальной катастрофы, но было ясно, что она вызвана грандиозным движением, вызванным переносом культурных сил из традиционных городских центров в новые городские центры, главным образом на юге и Востоке, где партия, отстаивающая традиционный государственный порядок, пыталась наладить нормальную общественную жизнь.

Во времена правления П.Н. Врангеля Крым был единственной территорией в Европе, где Россия имела устойчивые антибольшевистские силы. Крым никогда не испытывал такого наплыва элитарных зрителей, который имел место в 1918-1920 годах, и короткий период правления Врангеля по праву можно назвать периодом наивысшего культурного расцвета Крыма. Конечно, этот вывод может противоречить тому, как люди, пережившие его, оценивали это время. В большинстве мемуаров, посвященных ему, много было написано о чрезвычайно больших трудностях, с которыми столкнулась интеллигенция в Крыму, но это был момент наивысшей концентрации духовной энергии.

Интеллигенция, в широком смысле, включая представителей среднего и высшего классов бюрократии, на протяжении всего периода гражданской войны играла довольно важную роль в политической жизни Крыма. Политически организованная интеллигенция – служащие городов и местных органов власти, работники кооперации, профсоюзные деятели и т.д. – в основном придерживается либерально-социалистических взглядов, которые можно охарактеризовать как «правые» социалистов и «левые» стажеров. Общим знаменателем этого классового мировоззрения является крайне критическое отношение к любой власти, установленной на Крымском полуострове во время военных действий, будь то против большевиков или «правых».

Революция и гражданская война угрожали судьбе богатых музейных и архивных коллекций Крыма, собственности Империи и Великокняжеского дворца. Начали разрушаться памятники, увековечивающие память исторических личностей, которые теперь ассоциируются с «Проклятым прошлым». История

крымской интеллигенции в годы Гражданской войны – это в основном история попыток сохранить культурное наследие. Под давлением общественности все правительства, сменявшие друг друга в Крыму в годы гражданской войны – красные или белые, так или иначе, принимали меры по сохранению памятников культуры, музеев и архивных коллекций [5].

Во время Гражданской войны количество музеев даже увеличилось, потому что в условиях национализации это был единственный способ сохранить ценное имущество. Музейная коллекция была расширена за счет частных коллекций, реквизированных или подаренных владельцами (в частности, Ялтинский музей дополнил уникальную коллекцию Великого князя А.М. Романова). Однако большое количество предметов было продано за границу, как, например, нумизматы и археологи приобрели в Британском музее коллекцию А.Л. Бертье-Делагара. В 1919 году были созданы Центральные архивы Крыма, что позволило сохранить очень ценные архивные документы (в частности, архив С.П. Попова – секретарь Г.А. Потемкина, спасен Г.В. Вернадским). Его основателем был ученый только что созданного Таврического университета – профессор Б.Д. Греков и Г.В. Вернадский. Они собирали документы, пережившие Гражданскую войну, бесконечную смену правительства и разрушения. На личные средства Вернадский покупал у купцов бесценные документы «на вес»: на базаре их использовали как оберточную бумагу и мешки для семян. В 1921 году В.И. Вернадский писал: «... В этом новом архиве хранятся все основные архивы крымских общественных и государственных учреждений» [6].

Правительство П.Н. Врангеля также максимально занималось охраной культурного наследия, воссоздавая практику прежних имперских властей. Так, приказом от 30 сентября 1920 года при Гражданской администрации была организована государственная археологическая комиссия, Херсонесское бюро, ответственное за музей и раскопки Тавриды, Керченское музейное бюро, Генуэзский замок Судака, Генуэзская крепость и археологический музей Феодосии, Ханский дворец Бахчисарая, музей и памятник обороны Севастополя. Еще в апреле 1920 года П.Н. Врангель приказал всем воинским частям и учреждениям представить в специально созданную Комиссию по сбору военно-исторических сведений все материалы и предметы военно-исторического значения, связанные с «большевистской освободительной войной».

Выводы. Политика правительства П.Н. Врангеля в отношении интеллигенции показала, что в 1920-е годы правительство перешло от хаоса отношений между обществом и государством к широкой политике социальной интеграции, что привело к довольно впечатляющей картине культурной деятельности Крыма при П.Н. Врангеле, показавшей большой потенциал отечественной культуры [1].

Культура имеет прочное будущее. В связи с разрушением советской системы и строительством нового российского общества интеллигенция оказалась в ситуации потери прежнего лидерства. Перед ней стоит непростая задача: как сохранить первенство социальных духовных ценностей, объединив это общество под знаменем единой идеи, цели, а не дать ему развалиться на мелкие, но не очень части интеллигенции, изо всех сил пытающейся приспособиться к меняющимся условиям, в то время как другая часть проявляет неквалифицированное поведение. Комплаенс (способность индивида или группы адаптироваться к определенным социальным условиям и принимать правила поведения общественного развития) анализируется не только как мировоззренческая, но и как поведенческая составляющая в интеллектуальных ценностях. Таким образом, нонконформизм – это отказ от норм, ценностей и целей, которые преобладают в определенной группе или в определенном обществе.

В связи с этим необходимо уточнить понятие «ценностная ориентация». Это означает, что социальные ценности, разделяемые индивидом, как основные средства достижения жизненных целей, являются важнейшими факторами, регулирующими мотивацию личности и ее поведение. Возникнув в результате социально-религиозных поисков, интеллектуалы протестуют против ослабления связи между видимой реальностью и идеальным миром. Как справедливо отметил крымский ученый И.И. Кальной: «Возрождая себя, интеллигенция возродит и общество» [2].

Литература:

1. Еремеева А.Н. Художественная жизнь юга России в условиях гражданского противостояния (1917-1920 гг.): содержание и тенденции развития. М., 1999. Автореф. дис. ... докт. историч. наук (Источник: http://www.krimoved-library.ru/books/krim-vrangel-1920-god11.html)
2. Интеллигенция: вчера и сегодня (сравнительный анализ): монография [Текст] // науч. ред. проф. И.И. Кальной, проф. А.В. Горбань. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2014. – С. 45.
3. Кемалова Л.И. Интеллигенция: особенности статуса [Текст] // Актуальные проблемы социально-гуманитарного и научно-технического знания. 2015. №1(4). – С. 77-79.
4. Красильников С.А. Феномен и природа конформизма российской интеллигенции в XX веке [Текст] // Красильников С.А. / Известия Уральского университета. 1998. №8. – С. 51-57.
5. Мальгин А.В. Расцвет на крови // Брега Тавриды. 1996. № 1 (24). – С. 183-189
6. Поляков Ю. Зачинщица или жертва: Интеллигенция в эпохи смуты // Свободная мысль. 1996. № 2.
7. Слюсар В.Н. Интеллигенция как объект насилия в период трансформации общества // Современная интеллигенция: проблемы социальной идентификации: сборник научных трудов: в 3 т. / отв. ред. И.И. Осинский. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2012. Т. 1. – С. 181-189.
8. Гудков Л. Интеллигенты и интеллектуалы // Знамя. 1992. № 3/4.

УДК 376.112.4

кандидат педагогических наук, доцент Насибуллина Анися Дамировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. Данные учебные действия являются одним из компонентов универсальных учебных действий, несформированность которых заметно осложняет процесс освоения учебной деятельности, приводит к школьной неуспешности. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы, проведенной на базе Государственного казенного общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) школа-интернат №3» г. Оренбурга.

Ключевые слова: регулятивные универсальные учебные действия, младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи, логопедические занятия.

Annotation. The article deals with the issues related to the formation of regulatory universal educational actions in primary school children with severe speech disorders. These educational actions are one of the components of universal educational actions, the lack of formation of which significantly complicates the process of mastering educational activities, leads to school failure. The results of experimental work carried out on the basis of the State State Educational Institution "Special (correctional) Boarding School No. 3" in Orenburg are presented.

Keywords: regulatory universal educational activities, primary school students with severe speech disorders, speech therapy classes.

Введение. Одной из важных задач обозначенных Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО ОВЗ) является развитие личности обучающихся на основе формирования универсальных учебных действий [7].

В ФГОС НОО ОВЗ отмечается, что сформированность универсальных учебных действий обучающихся с тяжелыми нарушениями речи должна быть определена на этапе завершения обучения в начальной школе.

В разделе «Метапредметные результаты освоения АООП НОО» отмечаются такие результаты, как: формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата [7].

Регулятивные универсальные учебные действия (РУУД) имеют большое значение в процессе учебной деятельности, так как способствуют формированию целеполагания, планирования, прогнозирования, контролю, оценке, коррекции и саморегуляции (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [1]).

Процесс формирования регулятивных универсальных учебных действий тесным образом опосредован становлением произвольности поведения и регулирующей функции речи [1].

Нарушения речи оказывают отрицательное влияние на формирование регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников [5]. Несформированность данных учебных действий приводит к проблемам регуляции поведения, общения, служит барьером в становлении целенаправленных видов учебной и речевой деятельности, учебных умений и навыков.

Теоретический анализ состояния изученности вопросов, связанных с формированием обозначенных универсальных учебных действий у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) показал, что в психолого-педагогической литературе представлены отдельные научные работы (Н.Э. Логинова, С.Н. Рягин [6]), выявляющие особенности становления словесной регуляции у данной категории обучающихся.

Между тем анализ педагогической практики показывает, что рассматриваемый вид универсальных учебных действий (УУД) является самым проблемным с точки зрения формирования и развития в условиях современного коррекционно-образовательного процесса, по сранению с другими.

Изложение основного материала статьи. Анализ литературных источников позволил сделать вывод, что регулятивные универсальные учебные действия, их формирование у младших школьников в современном образовательном процессе были предметом научного исследования таких ученых, как А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, А.А. Кузнецова, И.Г. Моисеева [1; 3; 4].

За основу в своем исследовании мы взяли определение, данное в работе И.Г. Моисеевой: «регулятивные универсальные учебные действия младшего школьника есть совокупность рефлексивных способов учебной деятельности, которые во взаимосвязи с познавательными и коммуникативными универсальными учебными действиями обеспечивают ее организованность и результативность» [4, с. 12].

Теоретический анализ исследований (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, О.В. Кузнецовой, И.Г. Моисеевой) позволил сделать вывод, что регулятивные УУД обеспечивают учащимся освоение учебной деятельности, ее основных составляющих, развивают навыки самоорганизации [1; 3; 4].

В научной работе О.В. Кузнецовой отмечается следующее: «Процесс формирования регулятивных универсальных учебных действий отражает общую тенденцию развития учебной деятельности младших школьников, основными характеристиками которого являются гетерохронность и неравномерность. В процессе формирования РУУД учащихся начальной школы выделяются два периода наиболее интенсивного развития: 1 класс и 4 класс» [15, с. 8].

На рисунке 1 представлены компоненты регулятивных универсальных учебных действий:

Рисунок 1. Компоненты регулятивных универсальных учебных действий

Для нашего исследования важным являются результаты исследования, проведенного И.Г. Моисеевой, о том, что: «Существует взамосвязь между регулятивными, познавательными и коммуникативными учебными действиями. Такая взаимосвязь заключается в том, что целеполагание, планирование, контроль и оценка как компоненты регулятивных учебных действий взаимосвязаны с такими компонентами познавательных регулятивных универсальных учебных действий, как общеучебные и логическпе действия, с такими компонентами коммуникативных универсальных учебных действий, как действия учета позиции собеседника и организации сотрудничества, а также коммуникативно-речевые действия» [4, с. 6].

О.В. Кузнецова указывает: «Регулятивные универсальные учебные действия связаны с формированием личностных качеств: целеустремленности, организованности, самостоятельности, исполнительности, активности; влияют на формирование произвольности мышления, поведения, коммуникации учащихся; включаются в структуру учебной деятельности, обеспечивают ее регуляцию и произвольность, превращают учебный труд в управляемый, контролируемый субъектом, сознательный процесс» [3, с. 11].

Следует отметить, что в настоящее время в психолого-педагогической литературе недостаточно изученными являются как особенности становления регулятивных УУД, так и методы их формирования у обучающихся с ТНР. Частично заявленная проблема представлена в трудах таких ученых, как Г.М. Криницына, С.Н. Рягин, Т.Б. Филичева, О.А. Хвостова [2; 6; 8; 9].

Так, Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова указывают, что одной из причин школьной неуспеваемости является несформированность произвольных видов деятельности и поведения, внимания, регуляции действий, функций планирования, самоконтроля речевой деятельности [8].

С.Н. Рягин, Н.Э. Логинова провели сравнительное изучение сформированности регулятивных универсальных учебных действий у детей с тяжелыми нарушениями речи и их сверстников с нормальным речевым развитием. Данные этого исследования показали, что 70% обучающихся с речевыми нарушениями имеют средний и очень низкий уровни регуляции учебной деятельности.

В своем исследовании авторы обращают внимание на то, что «способность к нормальной речевой регуляции развивается у ребенка только при условиях сохранности всех анализаторов: речеслухового, так как он организует восприятие и понимание речи; при сохранности операции восприятия отдельных звуков, слов, предложений, текста: зрительного, речезрительного и речедвигательного, так как необходима связь между образом звука и артикуляцией. При нарушениях в работе анализаторов обнаруживаются определенные формы и слабовыраженные степени нарушения словесной регуляции» [6, с. 106].

Анализ литературных источников позволил заключить, что у младших школьников с ТНР регулятивные универсальные учебные действия при выполнении заданий характеризуются рядом особенностей: трудности удержания инструкции и алгоритма выполнения предложенных заданий; неумение определить конкретную цель и затруднения в выборе средств ее достижения; трудности на уровне удержания двигательной программы действий; низкий уровень саморегуляции; проблемы в планировании программы собственных действий при выполнении задания.

В этой связи, на базе Государственного казенного общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) школа-интернат №3» г. Оренбурга нами было проведено исследование, цель которого состояла в выявлении особенностей сформированности регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

В эксперименте участвовало 15 младших школьников, в возрасте 8-9 лет с логопедическим заключением общее недоразвитие речи II-Ш уровня и учитель начальных классов.

Выявление особенностей сформированности регулятивных универсальных учебных действий осуществлялось по методикам: «Проба на внимание» П.Я. Гальперина, С.Л. Кабыльницкой, «Образец и правило» Н.В. Мельниковой, «Коммуникативный образ ученика» О.В. Защиринской.

Методика «Проба на внимание» П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой позволила выявить умения руководствоваться системой условий задачи, уровень сформированности регулятивного действия контроля.

На основе полученных данных можно констатировать, в данной выборке испытуемых были определены только 2 уровня сформированности внимания и самоконтроля: низкий и средний.

Преобладающим уровнем выполнения методики в группе респондентов является низкий. Младшие школьники с ОНР, пропустивших от 6 до 8 ошибок, практически не справились с предложенным заданием. Так, часть обучающихся смогли увидеть только такие ошибки, как недостающую букву в слове «стары» и «дти». 4 испытуемых увидели на одну ошибку больше (в слове «отфет»). Других ошибок в предложенном тексте дети этой группы не заметили, в том числе и смысловых. На вопрос экспериментатора по последним предложениям текста, о том, что все ли там, на месте и есть ли ошибки, обучающиеся с ТНР уверенно отвечали, что их там нет, имитировали повторное чтение. Дети работали очень медленно, так как у большинства из них слоговой тип чтения, что по нашему мнению, затрудняло понимание прочитанного и учеличивало время, затраченное на выполнение задания.

В экспериментальной группе лишь у 2 младших школьника с речевыми нарушениями выявлен средний уровень, так как они смогли найти 4 ошибки, в таких словах, как «стары», «дти», «отфет», «трятолось». Смысловые ошибки таже не были выделены этими респондентами.

В целом, по результатам данной методики можно сделать вывод, что у младших школьников с ТНР преобладающим уровнем сформированности регулятивного действия контроля является низкий, что обусловлено недостаточностью развития произвольного внимания, его свойств, таких как объем, переключение, распределение.

Далее перейдем к анализу данных по методике «Образец и правило» Н.В. Мельниковой, направленной на выявление умения руководствоваться системой условий задачи, уровня регуляции действий. Полученные результаты позволили сделать вывод, что как и в предыдущей методике преобладающим уровнем в данной выборке младших школьников с ТНР является низкий. У 9 испытуемых, определен данный уровень. У 6 испытуемых был обнаружен средний уровень по рассматриваемой методике.

Качественный анализ полученных результатов показал, что испытуемые, получившие от 10 до 15 баллов, испытывали затруднения при выполнении практически всех задач, кроме № 1 и №5. Это позволяет предположить о наличии у респондентов несформированности умения принимать и сохранять задачу воспроизведения образца, планировать свои действия в соответствии с его особенностями. У испытуемых наблюдались трудности в осуществлении контроля полученных результатов и их оценке с позиции правильности выполнения, неспособность вносить в свою работу необходимые коррективы при ошибках и неточностях.

С задачами №1 и №5 (неправильные треугольники) они справились без соблюдения правила – «одинаковые точки соединять нельзя», просто скопировали предложенный образец.

С задачами №2 (неправильная трапеция), № 3 (ромб), № 4 (квадрат) и №6 (четырехлучевая звезда) они не смогли воспроизвести форму и размеры фигур, почти не соблюдают пространственное воспроизведение элементов. Размеры образцов, их расположения с учетом правила и цветных точек не соблюдается. На рабочем листе образцы отображаются без учета рационального использования пространства.

Обучающиеся, получившие от 19 до 23 баллов, чаще не справляются с выполнением задач №2 (неправильная трапеция), № 3 (ромб) и №6 (четырехлучевая звезда), не соблюдают характеристики элементов образца, горизонтальность расположения рисунка, расстояние между элементами и затрудняются в копировании фигур трапеции и ромба. Положение рисунков на листе относительно друг друга и их размеры не учитываются. В группе младших школьников с ТНР лишь 3 обучающихся имеют такие показатели.

В ходе обследования мы обнаружили низкий уровень развития мелкой моторики, что также затруднило выполнения предложенных задач. Дети держали карандаш часто очень напряженно, проводили сильные линии с нажимом, либо очень слабые, еле заметные на листе.

Следовательно, на основании представленных характеристик можно сделать вывод, что у младших школьников с ТНР чрезвычайно низкий уровень регуляции действий, что проявляетсяв постоянном нарушении заданной системы требований, предложенную взрослым.

Проанализируем полученные результаты по методике «Коммуникативный образ ученика» О.В. Защиринской. Даная методика основана на экспертной оценке учителей. В эксперименте в роли эксперта выступила учитель начальных классов, работающий с этим классом. В ходе исследования мы получили количественные показатели сформированности у школьников следующих качеств: нормативность социального поведения, навыки самоконтроля на уроках, умение ребенка расположить к общению с собой сверстников и учителя (аттракция).

Целесообразно проанализировать полученные результаты по таким шкалам данной методики как «Нормативность» и ««Самоконтроль». Начнем анализ данных, полученных по шкале «Нормативность». При помощи методики О.В. Защиринской можно определить 7 уровней нормативности социального поведения: от очень низкого до очень высокого.

Анализ данных позволил констатировать, что в данной выборке были определены 4 уровня нормативности социального поведения: низкий, ниже среднего, средний и выше среднего. При этом количественных показателей высокого и очень высокого уровней не обнаружено.

Преобладающим уровнем по шкале является средний, количественные показатели которого были выявлены у 5 младших школьников с ТНР. Уровень выше среднего определен у 4 испытуемых.

По мнению их учителя, этим детям свойственно ярко выраженное стремление следовать общественным нормам. Они ориентируются на социальные стереотипы, существующие у взрослых; не склонны к

конфликтам в группе; стараются усвоить навыки культуры общения, которые поощряются. Соответственно можно предположить, что это будет способствовать в дальнейшем эффективности процесса формирования регулятивных УУД.

Уровень ниже среднего нормативности социального поведения выявлен у 4 учащихся с ТНР и у 2 обучающихся – низкий уровень. Для них характерны вспыльчивость и конфликтность, проявляются недостатки культуры общения.

Как видим, в целом по выборке поведение младших школьников с ТНР соответствует ожиданиям взрослых. Соответственно мы можем предположить, что проблемы дисциплины на уроках и внеучебной деятельности в специальной (коррекционной) школе решены. В немалой степени этому способствует низкая наполняемость класса данного вида образовательного учреждения, где педагоги имеют возможность воздействовать на формирование социально адекватного поведения учащихся.

Анализ результатов по шкале «Самоконтроль» позволяет констатировать, что у 6 обучающихся с ТНР достаточно хорошо сформированы умения и навыки самоконтроля в обучении. Между тем у 9 испытуемых обнаружены ниже среднего (у 2 испытуемых), низкий (у 6 испытуемых) и очень низкий (у 1 испытуемого) уровни по данной шкале.

У большинства обучающихся с ТНР учитель отмечает недостаточный уровень развития навыков самоконтроля; на учебных занятиях они не отличаются старательностью, характерна несобранность во время урока. Этим младшим школьникам свойственна неорганизованность, непоследовательность. Недостаток усидчивости мешает им достигать стабильных успехов в обучении.

Таким образом, результаты эксперимента показали преобладание низкого уровня практически по всем методикам обследования компонентов регулятивных УУД (кроме шкалы «Нормативность»).

На логопедических занятиях в условиях школы-интерната уделяется большое внимание формированию данного вида УУД у школьников с ТНР. С этой целью применяются разнообразные виды игровых, дидактических пособий, дидактические, развивающие игры, упражнения и задания. Перечисленные психолого-педагогические средства позволяют формировать компоненты регулятивных УУД: адекватность принятия задачи как цели, данной в определенных условиях, сохранение задачи и отношение к ней, пошаговое выполнение действий в соотнесении с определенными условиями, а также действия контроля, самоконтроля и оценки.

Как правило, игры упражнения и задания проводятся как часть логопедического занятия в соответствии с программными целями и задачами, возрастными и речевыми возможностями обучающихся с ТНР.

Выводы. Результаты проведенного исследования, позволяют сделать ряд выводов:

1. Регулятивные универсальные учебные действия младшего школьника – совокупность рефлексивных способов учебной деятельности, которые во взаимосвязи с познавательными и коммуникативными универсальными учебными действиями обеспечивают ее организованность и результативность.
2. У младших школьников с ТНР преобладает низкий уровень сформированности компонентов регулятивных УУД (умений руководствоваться системой условий задачи, системой условий задачи, регуляции действий, нормативности и самоконтроля).
3. Младшие школьники с ТНР нуждаются в создании специальных условий и коррекционной поддержки, осуществлении индивидуально-дифференцированного подхода в формировании значимых для обучения и успешного развития регулятивных универсальных учебных действий и регулирующей функции речи.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя [Текст] / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Криницына, Г.М. Педагогическая технология формирования самоконтроля речевой деятельности как одно из средств преодоления общего недоразвития речи у дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии: автореф. дисс…канд. психол.наук: 13.00.03 [Текст] / Криницына Галина Михайловна. – Екатеринбург, 2009. – 23 с.
3. Кузнецова, О.В. Формирование регулятивных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения: автореф. дисс…канд. пед.наук: 13.00.01 [Текст] / Кузнецова Ольга Владимировна. – Ярославль, 2015. – 24 с.
4. Моисеева, И.Г. Психолого-педагогическая модель формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников: автореф. дисс…канд. психол.наук: 19.00.07 [Текст] / Моисеева Ирина Геннадьевна. – Самара, 2017. – 22 с.
5. Насибуллина, А.Д. Особенности логопедической коррекции нарушений психомоторных функций у младших школьников со стертой дизартрией [Текст] / А.Д. Насибуллина / Сб. науч. ст. по мат-лам Всерос. науч.-практ. конф. «Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза» (г. Саратов, СГУ им. Н.Г. Чернышевского, 29 сентября 2017) / Науч. ред. В.П. Крючков; ред. сост. Т.А. Бочкарева и О.В. Кощеева. – Саратов: Изд.-во «Саратовский источник», 2017. – С. 290-295.
6. Рягин, С.Н. Готовность младших школьников с нарушениями речи к формированию регулятивных учебных действий в условиях интегрированного обучения [Текст] / С.Н. Рягин, Н.Э. Логинова // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2015. – № 1 (19). – С. 103-110.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Мин-во образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2017. – 404 с.
8. Филичева, Т.Б. Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова // Логопедия. – 2006. – №2. – С. 57-68.
9. Хвостова О.А. Формирование произвольной регуляции деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) [Электронный ресурс] // Концепт. – 2015. – Спецвыпуск № 23. – Режим доступа: http://ekoncept.ru/2015/75293.htm.

УДК 372.881.1

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

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: В статье рассматриваются средства организации дистанционного взаимодействия в процессе обучения русскому языку детей с ОВЗ.

Ключевые слова: средства информационного взаимодействия, электронная почта, Skype, видеоконференцсвязь, сервис «Google Docs», мультимедийные упражнения.

Annotation. The article discusses the means of organizing distance interaction in the process of teaching Russian to children with disabilities. The purpose of the article is to analyze the features of the organization of distance learning of the Russian language for children with disabilities.

Keywords: communication tools, e-mail, Skype, video conferencing, Google Docs service, multimedia exercises.

Введение. В настоящее время прогрессивные информационно-коммуникационные технологии совместно с достижениями науки могут быть стартом для организации психологической и педагогической помощи и поддержки людям с ограниченными возможностями здоровья. Дети с особыми образовательными потребностями нуждаются в дополнительной поддержке и развитии своих способностей вместе с другими детьми. Жизнь в современном обществе невозможно представить без использования компьютерных технологий. Использование передовых технологий позволяет решить проблему доступности образования, особенно это актуально для лиц с ограниченными возможностями здоровья, так как для них это порой единственный шанс получить образование. Внедрение дистанционных технологий в сферу образования лиц с ОВЗ, будет способствовать не только решению проблемы обучения, но и решению проблемы дальнейшего трудоустройства. Уже в процессе обучения ребенок с ОВЗ не только получает знания по изучаемому предмету, но и приобретает профессиональные навыки работы за компьютером, что позволит ему в дальнейшем найти достойную работу.

Цель статьи – проанализировать особенности организации дистанционного обучения русскому языку детей с ОВЗ. Основной проблемой является организация процесса обучения с применением дистанционных технологий для различных категорий обучающихся с ОВЗ, также остро стоит проблема подготовки специалистов, готовых работать в разных образовательных условиях и с различными категориями детей [2]. Многочисленные запросы работодателей и обсуждение вопросов кадровой политики с профессиональным сообществом подтверждают необходимость пересмотра ключевых позиций в подготовке специалистов специального (дефектологического) образования.

Изложение основного материала статьи. Группа лиц с ОВЗ имеет неоднородный характер, к ней могут относиться дети различных нозологических категорий, например, лица с нарушением опорно-двигательного аппарата, зрения, эмоционально-волевой сферы и т.д. Это создает дополнительные трудности в организации дистанционного обучения. Необходимо учитывать особенности каждой нозологической группы при организации дистанционного обучения. Например, для детей с НОДА важно проводить общеукрепляющие и оздоровительные мероприятия, использование физкультминутки на уроке, с учетом рекомендаций врача (оповещение преподавателя должно происходить через родителя или сопровождающее лицо). Необходимо организовать обучение ребенка в соответствии с возможностями. Для этого необходимо предоставить такому обучающемуся следующие условия. Работа должна строиться не с учетом возраста, а с учетом того, на каком этапе психоречевого развития находится ребенок. Необходимо гибкое сочетание различных видов и форм педагогической работы (индивидуальных, подгрупповых и фронтальных). С обучающимися имеющими нарушения эмоционально- волевой сферы необходимо соблюдать следующие правила:

1. Составить индивидуальное расписание под каждого ребенка расписание, ориентируясь на особенности его развития.
2. Необходимо структурировать виды деятельности.
3. Необходимо повторять указания четко, неоднократно.
4. Необходимо контролировать процесс выполнения действия от начало до его завершения.
5. Предоставить возможность устного ответа. В дистанционном обучении для этого подойдет работа в общем чате.
6. Учебный материал должен быть наглядным и информативным.
7. Необходимо повышать самооценку ребенка, создавая ситуации успеха.
8. Акцентируете внимание на успехах ребенка, корректно указывая на ошибки.
9. Вырабатывайте позитивную мотивацию в обучении.
10. Тесно общайтесь с родителями обучающегося.

Первый этап - это установление контакта, преодоления страха коммуникации.

Помните о 5 «нет»:

1. не делать резких движений;
2. не говорить громко;
3. не смотреть прямо в глаза ребенка;
4. не обращаться напрямую к ребенку;
5. не быть чересчур активным и навязчивым.

Для установления контакта необходимо найти подход, который отвечает возможностям ребенка, вызвать его на взаимодействие со взрослым. Не стоит быть чересчур требовательным. В начале учебного процесса стоит ограничиться минимальными требованиями. Если ребенок регулярно выходит на связь с преподавателем и следит за его действиями, это можно считать успехом. В случае невыполнения задания, рекомендуется переключить внимание ребенка на легкие упражнения, не провоцируя реакции протеста.

После выполнения задания следует похвалить ребенка. Это будет дополнительной мотивацией для дальнейшего обучения. Для снятия эмоционального напряжения можно организовать игры с музыкальным и световым сопровождением. Эта рекомендация должна выполняться по заключению врача, так как звуковое сопровождение может вызвать отрицательную эмоциональную реакцию у некоторых обучающихся.Вторым этапом является организация целенаправленной деятельности обучающегося. Необходимо учитывать желание и готовность ученика взаимодействовать с преподавателем, желательна частая смена видов деятельности. Необходимо соблюдать дистанцию, отрегулировать фокус камеры для того, чтобы при демонстрации изображения, не находиться слишком близко к экрану. Себя необходимо демонстрировать только в начале занятия, а потом показывать только учебный материал), незаметно помогать, создавать чувство самостоятельности выполнения действий. Необходимо дозировать похвалу, чтобы не выработать зависимость от подсказки. Неадекватная реакция у ребенка свидетельствует о переутомлении или непонимании задачи.У обучающегося с нарушением эмоционально-волевой сферы есть специфическая потребность в сохранении постоянства в обстановке, следовании заведенному алгоритму. Необходимо соблюдать распорядок, использовать анимированные рисунки в презентации, красочные изображения. Для обучающихся с нарушением эмоционально волевой сферы необходимо предоставить следующие условия:

1. Установите эмоциональный контакт с обучающимся.
2. Обучайте ребенка языку чувств, фиксируйте внимание на эмоциональном состоянии.
3. Обучайте правилам поведения этике на эмоциональной основе, анализируйте мир эмоций.
4. Избегайте травмируемых слов «ты испугался…», «не вышло…».
5. Главная задача педагога – не допустить нарастание негативизма, обеспечить коммуникацию. Случаи, когда дети с выраженными нарушениями эмоционально волевой сферы, например, при аутизме, проявляют избирательную одаренность, особенно в музыке, не редки.

В зависимости от степени нарушения, диапазон различий в уровне и содержании музыкального образования таких детей может быть максимально широким, соответствующим возможностям и потребностями всех таких детей. Для обучающихся с нарушением интеллекта необходимо предоставить следующие условия:

1. При подборе содержания и методов обучения детей с умственной отсталостью необходимо ориентироваться на основные трудности обучающихся.
2. Необходимо реализовать охранительный режим обучения. Для этого необходимо подобрать методы и приемы, ориентированные на частую смену деятельности.
3. Важна подготовка к жизни, т.е. практическая направленность образования.
4. Основу каждого занятия / урока должна составлять практическая деятельность детей и подростков с интеллектуальным недоразвитием.
5. Создавать положительную атмосферу, исключать отрицательное подкрепление (упрёки, выговор, угрозу, насмешку и т.д.), снижать тревожность, исключать страх детей, поощрять за старание.
6. Предупреждать скуку и монотонность за счет смены видов деятельности, занимательности и собственной эмоциональности.
7. Давать установку на достижение, преодоление трудностей, формировать уверенность в себе, создавать ситуацию успеха.

Процесс дистанционного обучения лиц с ОВЗ должен быть индивидуализирован, этапы урока максимально приближены к стандартному уроку. Однако, его содержание подбирается персонально к каждому ученику. Методы должны быть ориентированы на смену деятельности, также необходимо включить физкультминутки для профилактики переутомления. Учитель создает для ребенка образовательную среду и помогает в ней ориентироваться. Для организации учебного процесса используются различные средства информационного взаимодействия и средства обучения. К средствам информационного взаимодействия относится электронная почта (E-mail) как наиболее оперативный способ доставки информации. Электронная почта служит для передачи файлов с заданиями формате WORD, PDF. Это могут быть контрольные работы, сочинения, доклады [4]. Но данный способ информационного взаимодействия, по нашему мнению, малоэффективно по сравнению с проверкой письменной информации в сервисе «Google Docs», так как необходимо присланный на проверку текст обработать в текстовом редакторе, организовать его правку и написание комментария после проверенного текста. Сервис «Google Docs» в этом отношении имеет больше возможностей в плане обучения и контроля.Сервис «Google Docs» предоставляет возможность онлайн-редактирования документов, различного вида: презентаций, Word-документов, Exel-таблиц, ни только одному пользователю, но и группе лиц с помощью функции совместного доступа. Данный сервис способен заменить интерактивную доску, которая используется в обычной школе. К средствам организации дистанционного взаимодействия также стоит отнести видеоконференцию. Видеоконференция – это способ организации дистанционного взаимодействия, при котором возможно видеть и слышать друг друга. Видеоконференция осуществляется с помощью программы Skype или ZOOM [3]. Для обеспечения участников звуком и картинкой используется дополнительное оборудование такое как микрофон и камера. К средствам дистанционного обучения русскому языку детей с ОВЗ относятся следующие компоненты:

1. Модулярная объектно- ориентированная динамическая обучающая среда.
2. Презентации.
3. Использование платформы YouTube.
4. Информационная образовательная среда МЭО и РЭШ.
5. Электронные библиотеки.
6. Электронные тренажеры.
7. Мультимедийные упражнения (learningapps).
8. Электронные учебники и справочники.
9. Задания для закрепления и контроля знаний, умений, навыков (тесты, практические работы, электронные рабочие тетради).
10. Задания для проверки усвоения с возможностью самоконтроля.

Модулярная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда (Moodle)-система организации взаимодействия между преподавателем и обучающимся в формате дистанционного обучения основанного на создании обучающего курса по той или иной дисциплине.

Платформа YouTube может быть использована для демонстрации учебного контента на уроке. Например, на уроке литературы можно продемонстрировать эпизод из фильма, снятого на основе литературного произведения, а также пересказ самого произведения. Применение этой платформы особенно актуально при проведении комбинированных уроков, для наглядной демонстрации связи русского языка с историей. Это будет способствовать повышению мотивации к обучению и позволит лучше закрепить изучаемый материал.

Презентация удобна для самопроверки упражнения, выполненного на следующем слайде. При работе с конспектом, когда открыто всё содержание урока, возможности для самопроверки нет. Бесспорно, презентация в дистанционном обучении играет важную роль, так как она может использоваться на любом этапе урока, а учитель направляет работу ученика, пользуясь функцией «Общий доступ». Презентация позволяет сделать процесс обучения более наглядным, ярким, способствует систематизации знаний, более успешному их усвоению, а также позволяет эффективно использовать время на уроке.

В ходе образовательного процесса важно использовать электронные библиотеки, учебники, справочники, мультимедийные упражнения. Электронные библиотеки дают возможность не только возможность удаленного доступа к необходимой информации, но и позволяют скачать файл в любом удобном формате. Например, прослушивание аудиокниг лучше подходит для лиц с нарушением речи и зрения. Создание упражнений при помощи ресурса LearningApps.org не требует от преподавателя глубоких знаний, достаточно иметь самые минимальные навыки работы с ИКТ, тем самым преподаватель получает возможность создать свой собственный банк учебных материалов, выстроить индивидуальные траектории изучения учебных курсов [1].

Интерактивные упражнения, разработанные с помощью конструктора. LearningApps.org снимают напряжение, активизируют игровую деятельность. Для создания мультимедийных интерактивных упражнений используются слова, словосочетания, предложения, тексты. В зависимости от цели урока или его определённого этапа выбирается модуль упражнения, задаётся языковой материал. Например, по теме: «Проверяемая безударная гласная в корне слова» с целью проверки у обучающихся умения подбирать проверочные слова создаётся упражнение «Пазлы».

Для учителя важная задача – приблизить дистанционный урок к формату очного занятия, но при этом подбирать материал, согласно возможностям ребенка с ОВЗ. Дистанционный урок русского языка должен соответствовать следующим требованиям:Организационно-психологический момент и его эффективность.

• Чётко сформулированные цели и задачи урока.

• Повторение ранее изученного материала как средство углубления знаний, умений, навыков учащихся.

• Наличие логической связи между новым и ранее изученным материалом.

Логическая стройность всего урока.

• Эффективность способов и приемом, используемых учителем при изложении нового материала, их соответствие главной цели урока.

• Научность преподавания. Полнота, глубина, осознанность знаний.

•Насыщенность урока элементами новизны, развивающими любознательность учащихся.

• Индивидуальный подход к учащемуся.

• Связь обучения с жизнью.

• Проблемные ситуации.

• Эмоциональная сторона урока. Воспитывающее значение урока.

• Вовлечение учащегося на уроке в творческий процесс деятельности.

• Рациональное использование наглядных и технических средств обучение, электронных образовательных ресурсов.

• Дифференцированный подход.

• Организация закрепления знаний и выработка умений и навыков учащегося.

• Соблюдение единых требований к развитию устной и письменной речи учащихся, орфографическому режиму.

• Межпредметные и метапредметные связи.

• Различные формы организации деятельности учащегося на уроке.

• Организация домашнего задания и его объем.

• Здоровьесберегающие технологии.

В качестве средств текущего контроля усвоения знаний используются следующие методы:

1. Компьютерное тестирование.
2. Устный опрос по видео.
3. Контроль за выполнением заданий с помощью функции «Демонстрация экрана».
4. Совместная работа преподавателя и ученика с помощью «белой доски» в службе «Google Документы».
5. Письменные работы, тесты (в том числе контрольные), предоставленные посредством электронной почты, в том числе в форме фотоотчета, сканированного документа.
6. Контроль выполнения домашних заданий.

Результаты домашних заданий и дистанционного процесса занятий по индивидуальным предметам высылаются в виде аудио- или видеозаписей лично преподавателю способом, указанным преподавателем. Результаты домашних заданий по групповым предметам учащиеся присылают преподавателям в виде сканированных (сфотографированных) выполненных работ, фотоотчетов, в форме аудио- или видеозаписей, ответов на тестовые или другие письменные задания. Результаты учебной деятельности сохраняются в виде фотографий, скриншотов, видео, аудио, выполненных письменных работ. При проведении индивидуального/группового урока проводится анализ каждого учащегося (и группы в целом).

Выводы. Таким образом, применение дистанционных образовательных технологий в процессе обучения лиц с ОВЗ позволяет получить качественное школьное обучение доступно, при этом заниматься как обычные школьники. Из этого следует, что дистанционное образование можно назвать одной из основных форм обучения для с ОВЗ, основывающейся на принципе самостоятельного обучения с помощью информационно-коммуникационных технологий. Следует отметить, что объём учебной нагрузки при реализации дистанционного образования распределяется в зависимости от физических, психофизических и индивидуальных возможностях каждого обучающегося. Поэтому дистанционное образование является

особой формой обучения, которая имеет свои особенности, что позволяет учитывать образовательные и индивидуальные потребности каждого обучающегося.

Литература:

1. Астапенко В.А., Тихонович В.С. Использование возможностей сетевого сервиса LearningApps.org. на занятиях по русскому языку как иностранному // Теория и практика преподавания русского языка как иностранного: достижения, проблемы и перспективы развития. Материалы VIII Международной научно-методической конференции. 2019. – С. 119-124.
2. Каштанова С.Н., Кудрявцев В.А. Приоритетные направления развития науки и образования. 2015. № 2 (5). – С. 151-154.
3. Кормин А.М., Козлов МД., Прокофьев А.А. Проблемы и перспективы современных компьютерных телекоммуникаций на примере видеоконференций // Электронное образование: перспективы использования SMART-технологий: Материалы III Международной научно-практической конференции / под ред. С.М. Моор. Тюмень: ТюмГНГУ, 2016. – С. 88-91.
4. Маркова Т.И. Роль электронной почты в информационном обмене. Анализ рисков, связанных с использованием электронной почты // Вестник ВУиТ. 2010. №16. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-elektronnoy-pochty-v-informatsionnom-obmene-analiz-riskov-svyazannyh-s-ispolzovaniem-elektronnoy-pochty (дата обращения: 08.03.2021).

Педагогика

УДК 372.881.1

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

ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ С ПОМОЩЬЮ СРЕДСТ ИНФОРМАЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются средства информационного взаимодействия, которые могут быть использованы для формирования навыка орфографической зоркости у обучающихся с ОВЗ в процессе дистанционного обучения.

Ключевые слова: орфографическая зоркость, средства информационного взаимодействия, анимация, средства компьютерной графики, учебно-игровые программы.

Annotation. The article discusses the means of communication that can be used to create an orthographical learning environment for learners from OVC in distance learning.

Keywords: orthographical dislocation, information communication tools, animation, computer graphics, learning and game programmes.

Введение. Важнейшим направлением обучения русскому языку в школе является формирование у детей навыков грамотного письма. Грамотное письмо включает в себя соблюдение правил графики, орфографии и пунктуации.

Формирование орфографической зоркости у учащихся с ОВЗ – одна из важнейших задач обучения русскому языку. Грамотное письмо обеспечивает точность выражения мыслей. У детей с ОВЗ данные навыки сформированны на среднем или даже низком уровне. Это связано с низкой познавательной деятельностью, недостаточным развитием высших психических функций, возможным наличием речевых нарушений, низкой работоспособностью, повышенной истощаемостью. Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что у учащихся преобладает низкий уровень сформированности орфографической зоркости. Обусловлено это тем, что у учеников не развита орфографическая зоркость, умение действовать по алгоритму, беден словарный запас. Данные результаты позволяют говорить о том, что проблема формирования орфографических умений является актуальной для обучающихся с ОВЗ. Проведенная диагностика показала необходимость проведения с детьми специальной работы по изучаемой проблеме.

Проблемы формирования грамотного письма связаны именно с методикой обучения, с ее соответствием функциональным особенностям и возрастным возможностям детей, с условиями организации учебного процесса и требованиями, которые предъявляются ребенку с ОВЗ. Цель статьи – проанализировать специфику использования средств информационного взаимодействия, необходимых для формирования навыка орфографической зоркости, в режиме дистанционного обучения русскому языку обучающихся с ОВЗ.

Изложение основного материала статьи. Орфографическая зоркость – это умение обнаруживать в тексте орфограммы и применять их при письме, где при едином произношении возможен выбор написания. С точки зрения фонематической концепции орфографическая зоркость – это умение оценивать каждый звук в слове, т. е. различать, в какой позиции он стоит: в сильной или слабой [2].

Орфографическая зоркость предполагает также умение обнаруживать ошибки. Известно, что способность замечать «опасные места при письме» на интуитивном уровне складывается у небольшого числа детей. Как пишет М.Р. Львов, «отсутствие орфографической зоркости или её слабая сформированность является одной из главных причин допускаемых ошибок [3]. Эта причина сводит на нет хорошее знание правил и умение их применять: обучающийся не замечает орфограмм в процессе письма.

Существует множество методических приёмов, позволяющих предупредить ошибки, развивающих орфографическую зоркость, навык звукобуквенного анализа, самоконтроль. Ещё методисты прошлого считали, что существуют факторы и условия, способствующие формированию грамотного письма. Современная наука не отрицает этих факторов (зрительных, слуховых, рукодвигательных), но и добавляет другие (речедвигательный, т.е. артикуляционный).

Все эти факторы должны быть задействованы. Рассмотрим их все по порядку.

1. Зрительный фактор работает при запоминании непроверяемых написаний. При неправильном написании слова обучающийся запомнит его, а рука зафиксирует ошибочный вариант написания. Можно использовать следующие приемы:

- Письмо с «дырками» – Текст представляется по средством презентации. Для детей с ЗПР а также с интеллектуальными нарушениями можно важно представить слово соответствующей картинкой на слайде для большей наглядности. Допустимо продемонстрировать текст диктанта перед написанием. Этот прием актуален для слабых обучающихся.
- Также допустимо применить прием показа неправильно письма. Это стимулирует мотивацию к обучению, так как дети с большим интересом ищут ошибки.
- Или ещё приём, заставляющий думать над написанием. Можно предложить обучающимся написать слова с непроизносимой согласной. Если в слове допущена ошибка, ребенок не сможет выделить орфограмму. Это заставит его задуматься.

2. Слуховой фактор. Как правило, пишущий человек записывает текст на слух, ориентируясь на речь говорящего. Для развития фонематического слуха можно использовать такие приемы как: «Найди опасное место, и «Светофор». Например, при изучении темы «Безударные гласные» можно попросить обучающегося хлопнуть в ладоши. Для детей с грубыми нарушениями моторики, подойдет использование кнопки джойстика. Игру «Светофор» можно провести с помощью программы Paint. Ребенок должен использовать инструмент «Заливка». Если он находит «опасное место», закрашивает белое поле красным цветом.

3. Рукодвигательный фактор. Орфографический навык можно развить при помощи упражнений, связанных с движением руки. В формате дистанционного обучения можно использовать графический планшет. Рука с помощью пера – стилуса будет создавать образ буквы. Обучающийся сможет отрегулировать толщину линии по желанию.

4. Проговаривание. Прием орфографического проговаривания играет большую роль в формировании орфографического навыка. Обучающийся должен назвать слог и гласную в нем. Рабочий аппарат создает образ слова, многократное повторение которого позволит лучше запомнить верное написание. Артикуляция является составной частью письма. Если же ребенок имеет нарушение речи, преподаватель проговаривает слоги вместе с обучающимся. Данный прием особенно актуален при заучивании написания словарных слов.

Такое многократное орфографическое проговаривание прокручивается на уроке несколько раз, повторяется на последующих уроках и в конце концов прочно запоминается.

Систематическая работа по предупреждению ошибок с использованием выше перечисленных методических приёмов на каждом уроке даёт хорошие результаты.

Необходимо учитывать особенности каждой нозологической группы при организации дистанционного обучения. Например, для детей с НОДА необходимо включить в план урока проведение физкультминутки. Также необходимо сочетать различные виды деятельности. С обучающимися имеющими нарушения эмоционально - волевой сферы необходимо структурировать виды деятельности. Должен преобладать наглядный материал. Обучающийся должен владеть всеми формами ответа (как устной так и письменной) Исключением могут составлять обучающийся с нарушением речи. Важно наладить эмоциональный контакт с ребенком, речь должна быть спокойной. Не стоит сразу требовать многого. Необходимо делать акцент на успехах обучающегося. В случае невыполнения задания, рекомендуется переключить внимание ребенка на легкие упражнения, не провоцируя реакции протеста. После выполнения задания следует похвалить ребенка. Это будет дополнительной мотивацией для дальнейшего обучения. Для снятия эмоционального напряжения можно организовать игры с музыкальным и световым сопровождением Необходимо дозировать похвалу, чтобы не выработать зависимость от подсказки. Неадекватная реакция у ребенка свидетельствует о переутомлении или непонимании задачи. Для обучающихся с нарушением интеллекта необходимо ориентироваться на основные трудности обучающегося, реализовать охранительный режим обучения, подбирать методы и приемы, ориентированные на частую смету деятельности. Задания должны быть направлены на развитие практической деятельности. Необходимо формировать уверенность в себе, создавать ситуации успеха.

Задача педагога, опираясь на особенности развития ребенка с ОВЗ, подобрать педагогические технологии, техники и приемы, которые будут активизировать познавательную деятельность. Решить эту задачу помогут информационные технологии. Они позволяют усваивать информацию из различных источников. К тому же возможность использования компьютера решает проблему доступности образования для лиц с ОВЗ. Применение электронных учебных материалов при обучении орфографии способствует развитию информационной компетентности учащихся с ОВЗ, в полной мере реализует принцип индивидуального подхода к обучению, обеспечивает возможность составления индивидуального образовательного маршрута. Во время дистанционного взаимодействия с обучающимися с ОВЗ важно знать, что использование стандартных манипуляторов ввода информации может быть недостаточно [4]. Необходимо использовать специализированные средства коррекционной техники как, например, компьютерный джостик, который соединяет в себе функцию мыши и джойстика. Для ввода информации можно использовать клавиатуру Cleave. Это адаптивная клавиатура с большими цветными кнопками, разделенными специальной накладкой. Цветовое зонирование кнопок и логических функциональных блоков, позволяет использовать данное устройство не только для обучающихся с нарушением зрения, но и для лиц с ментальными нарушениями. Яркие цвета увлекают детей и доставляют удовольствие от работы. Крупные кнопки облегчают работу обучающимся со спастикой рук, дети не бояться случайного нажатия нескольких клавиш. Эта клавиатура имеет функцию "антизалипание клавиш". При длительном нажатии на любую клавишу команда будет выполнена один раз. Данная функция очень удобна для детей, которым трудно регулировать продолжительность нажатия.

К средствам дистанционного взаимодействия можно отнести: анимации, презентации, учебно-игровые программы, компьютерную графику, учебно-методические комплексы. Использование средств информационного взаимодействия совершенствует учебный процесс. Сокращается время для выявления ошибок, дидактический материал подбирается под каждого ученика, контроль за правильностью выполнения задания, статистическая обработка данных успеваемости позволяет учителю внести в процесс обучения необходимые коррективы. Дистанционная форма обучения позволяет непрерывно и систематически контролировать познавательную деятельность обучающихся с ОВЗ, выявить трудности, оценить результаты работы. Профессионализация подготовки педагога предполагает внедрение модели практико-ориентированного обучения, в котором важнейшим образовательным результатом является способность строить будущую профессиональную деятельность в соответствии с профессиональным стандартом и ФГОС ВО [1].

Необходимость использования анимаций, где продемонстрирован орфографический алгоритм обусловлена тем, что компьютер способен сделать наглядным процесс осмысления в соответствии с правилом. Происходит визуализация процесса мыслительной деятельности по правилу. Анимационные сюжеты в сочетании с аудио сопровождением, осуществляют процесс соединения визуальной и звуковой информации, что позволяет учащимся с ОВЗ использовать ведущий анализатор. Мультимедийные средства делают процесс коммуникации учителя и обучающегося более динамичным, так как учителю не нужно записывать материал на доске. Средства компьютерной графики (выделение частей слова, орфограмм, обозначение ударения, мигание и т.д.) позволяют выделить наиболее важные грамматические или орфографические признаки изучаемых языковых явлений.

Для формирования орфографической зоркости у учащихся с ОВЗ, можно использовать различные упражнения, например, картинный словарный диктант. В процесс работы, обучающимся демонстрируются изображения. Ученик называет предмет. Название записывает в тетрадь, выделяя необходимые орфограммы. Данное упражнение позволяет ребенку самостоятельно регулировать темп выполнения задания. Это способствует индивидуализации процесса обучения, стабилизирует эмоциональный фон обучающегося с ОВЗ. В процессе обучение можно использовать дидактические игры. Для этих целей используется особый тип средств обучения, а именно, учебно-игровые программы. К таким учебно- игровым программам можно отнести «орфографический футбол».

В воротах загорается слово с пропущенной буквой, которую ребенок должен вставить. В случае правильного ответа, мяч летит в ворота противника, и игрок забивает гол. Если ответ неправильный игрок получает штрафные баллы, затем демонстрируется слова в правильном написании. После этого в воротах загорается новое слово. Контроль за действиями обучающегося происходит в ходе самой игры. Работа в данной учебно-игровой программе позволят снять орфографические трудности у обучающегося. Возможности компьютера позволяют при повторении игры использовать новое ее накопление. В этом случае компьютерная игра превращается в орфографический тренажер путем постоянного обновления дидактического материала. Использование учебно-игровых программ активизирует учебную деятельность, способствуют удержанию мотивации через создание ситуации успеха. Программы способны руководить процессом формирования орфографических навыков, указывать, какие необходимо совершать действия для решения той или иной орфографической задачи на том или ином этапе формирования навыка, и тут же осуществлять постоянный оперативный контроль за правильностью действий и корректировку. Поэтому обучающийся знает, правильно ли он решает каждую орфографическую задачу.

Выводы. Таким образом, регулярное и целенаправленное использование средств информационного взаимодействия, поможет модернизировать процесс формирования орфографической зоркости у обучающихся с ОВЗ. Благодаря использованию средств компьютерной графики, анимации, учебно-игровым программам в сочетании с специализированной компьютерной техникой, происходит развитие логического мышления, развитие навыков самостоятельной работы, оказывается существенное влияние на мотивационную сферу учащихся с ОВЗ. Все это способствует продуктивному формированию навыка орфографической зоркости и как следствия стойкому познавательному интересу учащихся к русскому языку.

Литература:

1. Каштанова С.Н., Шестакова Е.А. О некоторых аспектах подготовки преподавателей к проектированию образовательных программ. // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 2-1. – С. 83-86
2. Котикова Н.М. О способе орфографического действия // Начальная школа, 2001. – № 11. – С. 39-40
3. Львов М.Р. и др. Методика обучения русскому языку в начальных классах / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева. – М.: Просвещение, 1987. – 267 с.
4. Национальный стандарт Российской Федерации ГОСТ Р 51079-2006 (ИСО 9999:2002). Технические средства реабилитации людей с ограничениями жизнедеятельности. Классификация. Москва: Стандартинформ. 2006.

Педагогика

УДК 377

кандидат педагогических наук, доцент Панина Светлана Викторовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
заведующая кафедрой непрерывного профессионального образования Иванова Агафья Ивановна
ГАУ ДПО ОРС (Я) «Институт развития профессионального образования» (г. Якутск)

РАЗВИТИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Затрагиваются вопросы организации повышения курсов квалификации, семинаров, вебинаров по развитию научно-исследовательской компетентности педагогов учебных заведений среднего профессионального образования. Представлен опыт ГАУ ДПО РС (Я) «Институт развития профессионального образования» по совершенствованию исследовательских умений в современном контексте.

Ключевые слова: научно-исследовательская компетентность, исследовательские умения, среднее профессиональное образование, педагог.

Annotation. The issues of organization of advanced training courses for the development of research competence of teachers of secondary vocational education institutions are discussed. The article presents the experience of educational organizations of the secondary vocational schools of the Republic of Sakha (Yakutia) in the development of research skills in the modern context.

Keywords: research competence, research skills, secondary professional education, teacher

Введение. В настоящее время, педагог выступает неким проводником изменений в образовании и функционирует постоянно в условиях перемен, в частности в увеличении объема научно-методической и

научно-исследовательской составляющих в структуре педагогической деятельности. Именно современные реалии и вызовы времени требуют от педагога профессиональной школы овладение и развитие исследовательских компетенций.

Анализ теоретических источники свидетельствует, что «научно-исследовательская компетенция» – это владение технологией основных этапов исследования, как выявление и постановки проблемы; изучение теории и практики по данной проблематике; подбор и отбор методик исследования и практическое владение ими; сбор собственного материала, анализ и его обобщение; выводы; оформление результатов исследования; подготовка к обсуждению и защита результатов исследования. Данная цепочка является неотъемлемым стандартом научно-исследовательской деятельности [17].

Специалисты в структуре научно-исследовательской компетенции выделяют две группы:

– общие интеллектуальные (способность излагаться логично, аргументировано, ясно; владение понятийным аппаратом, научной терминологий; способность сформулировать выводы; умение анализа, выделение основного и второстепенного в полученной информации; навыки составления и оформления схем, диаграмм и др.; способность слушать и воспринимать информацию и др.);

– исследовательские (поиск и умение работать с жанрами научной литературой; оценивать и хранить научные данные; способность формулировать проблемы и научные гипотезы, участвовать в научной дискуссии и аргументировать свою позицию; умение составлять научно-исследовательские тексты; умение и навыки проведения опытно-экспериментальной работы).

Таблица № 1

Определение «научно-исследовательская компетенция»

№	Содержание определения	Авторы-составители
1.	Овладение необходимых исследовательских навыков и умений.	Литвинова Е.Г. [7]
2.	Готовность личности результативно применять знания, умения и опыт в процессе научно-исследовательской деятельности.	Шестак Н.В. [16]
3.	Высокий уровень личностного и профессионального развития (быть конкурентоспособным на протяжении всей жизни; умение саморазвития; владение нравственными ценностями, творческий подход).	Сахарова В.И. [8]
4.	Комплексная способность объективно оценивать проблемы, преобразовывать их в конкретные задачи, на основе исследовательских умений; получение новых знаний в результате трансляции смыслового контекста деятельности от функционального к преобразовательному. Умение с помощью средств и приемов исследовательской деятельности решать профессиональные проблемы.	Качалов Д.И. [4] Климентьева В.В. [5] Осипова С.И. [9] Соляников Ю.В. [13]
5.	Способность и результат творческой мыслительной деятельности, проектировочной и исследовательской деятельности.	Апазаова З.Н. [1]
6.	Система психики и связанные с ней качества личности, дающие возможность быть продуктивным субъектом исследовательской деятельности.	Савенков А.И. [11]
7.	Комплекс опыта деятельности, личностно-осмысленных исследовательских знаний, умений, навыков, поведенческих моделей, ориентиров сформированных в процессе исследовательской деятельности.	Черняева Л.А. [15]

Таким образом, анализируя исследования, рассматриваем научно-исследовательскую компетенцию педагога как совокупность требований к взаимосвязанным качествам личности педагога знаниям, умениям, навыкам деятельности, задаваемых по отношению к процессу исследовательской деятельности, необходимой для качественной продуктивной деятельности. В связи с этим, Качалов Д.В. подчеркивает, что основополагающими характеристиками являются готовность выделять главное; владение знанием содержания; эмоционально-волевая регуляция процесса и результата выявления [4].

В настоящее время, в Профессиональном стандарте педагога профессиональной школы определены основные требования к исследовательской компетентности, рассматривающие в качестве критериев оценки профессиональной деятельности, которое проявляется у педагогов учебных заведений СПО в руководстве учебно-профессиональной, проектной, исследовательской и иной деятельностью обучающихся, в том числе подготовкой выпускной квалификационной работой [10]. Наличие исследовательских знаний и умений является одной из ярких характеристик уровня профессиональной зрелости педагога.

Изложение основного материала статьи. Формирование и развитие научно-исследовательской компетенции педагога среднего профессионального образования осуществляется в условиях системности и непрерывности. В связи с этим ГАУ ДПО РС (Я) «Институт развития профессионального образования» с 2018 года ежегодно проводит курсы повышения квалификации «Научные исследования: проектирование, планирование, технологии». За этот период получили удостоверение 106 работников республиканских учебных заведений СПО (Табл. 2).

Таблица № 2

Количество педагогов, прошедших курсы ПК «Научные исследования» в ИРПО РС (Я)

Год	Количество педагогов
2018	25
2019	31
2020	22
2021	28

В рамках программы курсов проводятся занятия по следующим темам, как: «Исследовательская компетенция педагога СПО»; «Как написать статью»; «Интернет как среда научной коммуникации»; «Методологическая культура педагога-исследователя»; «Современные требования к проектированию НИРС»; «Организационные аспекты студенческих научно-практических мероприятий» и др.

Основным результатом данных курсов считаем опубликование статей 78 слушателей в материалах Всероссийских конференций таких, как: «Инновации и традиции педагогической науки-2018»; «Проблема наставничества в непрерывной подготовке обучающихся к профессиональной карьере: традиции и инновации» (2019 г.); «Профессиональное самоопределение: современный аспект» (2020 г.); «Профессиональное самоопределение: новые реалии, подходы, технологии» (2020 г.) и др.

Так в марте 2021 года прошли данные курсы 28 преподавателей и мастеров производственного обучения из таких учебных заведений, как ГБПОУ РС(Я) «Алданский медицинский колледж»; ГАПОУ РС(Я) «Якутский промышленный техникум имени Т.Г Десяткина»; ГБПОУ РС (Я) «Якутский коммунально-строительный техникум»; ГБПОУ РС (Я) «Нерюнгринский медицинский колледж»; ГАПОУ РС(Я) «Якутский автодорожный техникум»; ГБПОУ РСЯ «Якутский медицинский колледж»; ГАПОУ РС(Я) «Якутский технологический техникум сервиса им. Ю.А. Готовцева»; ГБПОУ РС(Я) «Сунтарский технологический колледж»; ГБПОУ РС (Я) «Республиканский техникум-интернат профессиональной и медико-социальной реабилитации инвалидов»; ГАПОУ РС(Я) «Якутский педагогический колледж им. С.Ф. Гоголева»; ГБПОУ РС(Я) «Чурапчинский колледж»; ГБПОУ РС(Я) «Усть-Алданский техникум» и др.

По итогам прохождения курсов был организован научно-образовательный семинар, во время которого слушатели представили свои собственные исследовательские материалы. Тематика исследований разнообразна, это и учебная экскурсия как эффективный метод профессионального становления будущих строителей; изучение понятия «милосердие» у будущих медиков среднего звена; особенности подготовки обучающихся к конкурсам профмастерства «WorldSkills» и «Абилимпикс»; специфика использования технологий обучения при подготовке специалистов ювелирного дела; формирование и развитие личностных компетенций будущих специалистов, работающих на территории Крайнего Севера и Арктики; организация социального партнерства с крупными промышленными компаниями и предприятиями; вопросы гражданско-патриотического воспитания обучающихся в учебных заведениях СПО и т.д.

По результатам опроса, организованного перед началом проведения курсов, больше половины слушателей (68%) испытывают серьезные затруднения уже на стадии постановки цели и задач исследования, организации и проведении педагогического эксперимента, формулировки рабочей гипотезы и подготовки диагностического инструментария.

В связи с этим, согласны с Еранькиной Л.В., что выявленные затруднения усиливаются противоречием между необходимостью выполнения практикующим педагогом исследований, созданием научно-практических и научно-методических разработок с целью повышения эффективности профессиональной деятельности и недостаточным уровнем наличия научно-исследовательской компетентности педагога [3].

Таким образом, задача развития научно-исследовательской компетентности педагогов возлагается непосредственно на конкретную организацию профессионального образования, создание и управление целенаправленной системной работы в рамках научно-методической деятельности колледжа или техникума, что к сожалению, иногда выступает в большинстве учебных заведений СПО педагогической проблемой.

По окончании курсов, традиционно проводится опрос слушателей. Анализ ответов свидетельствует, что обучение на курсах оказывает помощь большинству педагогам республиканским учебным заведения СПО разрешить свои профессиональные затруднения (67%), подготовить новый материал для использования в профессиональной деятельности (59%) и повысить уровень профессиональной компетентности (69%).

Согласно опросу, 91% педагогов отметили, что практико-ориентированные задания, групповое обсуждение, индивидуальные консультации способствовали разрешению имевшихся профессиональных затруднений. Большинство слушателей (92%) отметили, что они получили достаточно полную информацию по всем темам программы курса, 89% педагогов полностью удовлетворены качеством образовательных услуг ГАУ ДПО РС (Я) «ИРПО» в рамках рассматриваемого курса повышения квалификации. Полученные данные указывают на высокую актуальность и практическую значимость повышения квалификации.

Выводы. От умения управлять процессом формирования личностного и профессионального самоопределения студента, развитие его к более высокому уровню предполагает сформированную способность у самого преподавателя формировать и реализовывать исследовательский поиск, решать профессиональные задачи, с опорой на концептуальные подходы [2].

Анализ практики показывает, что сам педагог СПО имеет значительные трудности, недостаточный уровень научно-теоретических знаний, методологической и методической подготовки, что не дает полно и самостоятельно решать исследовательские задачи в образовательном процессе [3].

Специалисты отмечают, что научно-исследовательская деятельность педагога должна быть органически связана как с потребностями конкретной организацией профессионального образования и социума, так и с его собственными потребностями и интересами.

В развитии научно-исследовательской компетенции педагога должны помочь различные формы. Например, в учебном заведении это может быть выступление на научно-методическом совете, организации кафедр, творческие группы педагогов, сетевые организации, сообщества и др. Данное развитие происходит при условии, что у самого педагога есть возможность проявить собственную исследовательскую позицию. Именно уровень выполнения исследовательской деятельности должен выводить педагога на получение новых способов и технологий педагогического исследования.

Литература:

1. Апазаова З.Н. Формирование исследовательских умений и навыков у будущих учителей технологии методом проектов // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2009. – № 1. – С. 13-16.
2. Бурлакова И.И. Контроль качества профессиональной деятельности преподавателя // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 10. – С.45-48.
3. Еранькина Л.Е. Исследовательская деятельность как фактор повышения профессиональной компетенции педагога // Региональная научно-методическая интернет-конференция «Формирование дополнительных компетенций и квалификаций педагогов профессионального обучения» (04.06. – 11.06.2015, г. Ханты-Мансийск) https://iro86.ru/images/documents/konf/Erankina.pdf
4. Качалов Д.В. Формирование исследовательской компетенции магистрантов технического вуза // СИСП. – 2015. – №2 (46). – С. 26-36.
5. Климентьева В.В. Развитие педагогической исследовательской компетентности магистранта филологического образования в процессе руководства школьным мультимедийным проектом: автореф. дис. …канд. пед. наук: 13.00.08 – Курск: Курский государственный университет.2009. – 24 с.
6. Лаптева Я.А. Модель развития исследовательской компетенции учителя: социокультурный подход // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 2-1. – С. 96-99.
7. Литвинова Е.Г. Теоретический анализ понятия «исследовательская компетентность» // Научный поиск: вестник кафедры педагогики и психологии: электронный научный журнал. – 2013. – № 1 [Электронный ресурс]. – URL: http://si-sv.com/_ld/0/28_zRH.pdf (дата обращения: 03.08.2017).
8. Сахарова В.И. Исследовательская компетентность педагога в условиях реализации профессионального стандарта // Профессиональное образование в России и за рубежом. – № 1 (25). – 2017. – С. 61-63.
9. Осипова С.И. Становление исследовательской компетентности учащихся в образовании: Монография / С.И. Осипова, Е.В. Феськова. – LAP.: Germany. – 2011. – 203 с.
10. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [Электронный ресурс]: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2015 г. № 608н. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/ profstandart/01.004.pdf.
11. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие. – М.: «Ось – 89», 2006. – 480 с.
12. Слепнева К.А. Исследовательская компетенция магистров по направлению «Педагогическое образование»: анализ понятий // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 1 (55). – Ч.3. – С. 56-58.
13. Соляников Ю.В. Обеспечение качества подготовки магистрантов педагогического университета к научно-исследовательской деятельности: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена. – 2003. – 20 с.
14. Торкунова Ю.В., Упшинская А.Е. Формирование научно-исследовательской компетентности магистров // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 441-443.
15. Черняева Л.А. Формирование исследовательской компетенции студентов педагогического колледжа: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 – Новокузнецк: Кузбасская государственная педагогическая академия. – 2011. – 25 с.
16. Шестак В.П., Шестак Н.В. Формирование научно-исследовательской компетеностности и «академическое письмо» // Высшее образование в России. – № 12. – 2011. – С. 115-119.
17. Цимерман Е.А., Бессмельцева Е.С. Формирование научно-исследовательской компетенции у магистрантов-менеджеров в процессе обучения иностранному языку // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5.; URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26935 (дата обращения: 27.02.2021).

Педагогика

УДК 378.1

доктор педагогических наук, профессор Певзнер Михаил Наумович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);
доктор педагогических наук, профессор Петряков Петр Анатольевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);
доктор педагогических наук, профессор Донина Ирина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

РЕГИОНАЛЬНЫЙ ВУЗ И ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ: КОНТУРЫ ОРГАНИЗАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Актуальность статьи проистекает из необходимости обобщения опыта интенсивного развития технологий цифровой дидактики и практико-ориентированного образования в современных региональных вузах. Данные тренды обусловлены новыми вызовами для общественного развития различных стран, с которыми в настоящее время столкнулись университеты всего мира, такими как: усиление конкурентной борьбы на внутренних и внешних рынках научно-образовательных услуг, становление предпринимательской функции в качестве одной из ведущих в деятельности вуза. Авторы отмечают, что развитие современного регионального вуза невозможно без определения новых векторов плановых, управляемых, систематических изменений в области культуры, систем и поведения образовательной организации с целью повышения ее эффективности. В статье рассмотрена роль современных лабораторий в процессе реализации проектно-ориентированной модели обучения, связанная с проведением исследований различных аспектов цифровой трансформации образования, проектированием и внедрением технологий

цифровой дидактики в образовательный процесс организаций основного, профессионального, высшего и дополнительного образования Новгородского региона.

Ключевые слова: новые вызовы, региональный вуз, цифровая трансформация образовательного процесса, организационное развитие, корпоративная культура, цифровая дидактика.

Annotation. The relevance of the article stems from the need to generalize the experience of the intensive development of digital didactic technologies and practice-oriented education in modern regional universities. These trends are due to new challenges for the social development of various countries, which are currently faced by universities around the world, such as: increased competition in the domestic and foreign markets for scientific and educational services, the emergence of the entrepreneurial function as one of the leading in the activities of the university. The authors note that the development of a modern regional university is impossible without defining new vectors of planned, controlled, systematic changes in the field of culture, systems and behavior of an educational organization in order to increase its efficiency. The article examines the role of modern laboratories in the process of implementing a project-oriented learning model associated with researching various aspects of the digital transformation of education, designing and implementing digital didactics technologies in the educational process of organizations of basic, professional, higher and additional education in the Novgorod region.

Keywords: New challenges, regional university, digital transformation of the educational process, organizational development, corporate culture, digital didactics.

Введение. Достоянием истории стали времена, когда жизнедеятельность университетов отличалась стабильностью, устойчивостью, размеренным течением академических будней. Ещё во второй половине 20 века актуальным казалось высказывание президента Калифорнийского университета (США) Кларка Керра (C.Kerr), который писал о том, что из социальных институтов, существовавших в западном мире в 1520 г., когда была основана лютеранская церковь, в узнаваемом виде существуют до настоящего времени – с теми же функциями и традициями, 85 институтов: католическая церковь, парламент Исландии, Великобритании и острова Мэн, лютеранская церковь, несколько швейцарских кантонов и 70 университетов. Канули в лету короли и их свита, феодальные лорды и вассалы, гильдии и монополии, а эти 70 университетов, словно застыли в том же положении и в тех же зданиях, с профессорами и студентами, делающими то же дело, и с управлением, осуществляемым теми же методами.

Новые вызовы, с которыми в настоящее время сталкиваются университеты всего мира обуславливаются кардинальными социально-экономическими, культурными и технологическими изменениями, которые присущи общественному развитию разных стран во временной период конца XX – первой половины XXI века. На рынке научно-образовательных услуг как внутреннего уровня стран, так и общемирового происходит характерное для этого периода усиление конкурентной борьбы. Вторая академическая революция, выступила решающим фактором развития университетов в этот период и обозначила предпринимательскую функцию в деятельности вуза в качестве одной из ведущих.

С новыми вызовами современности столкнулись и региональные вузы России. Цифровая трансформация образовательного процесса, необходимость освоения широкого спектра цифровых технологий и инструментов, внедрение новых форм педагогического взаимодействия преподавателей и студентов в реальном и виртуальном пространстве, конкурентная борьба за талантливых абитуриентов с университетами больших городов и учреждениями системы СПО побудили региональные вузы задуматься о новых векторах своего организационного развития.

Изложение основного материала статьи. Понятие «организационное развитие» широко освещено в современных научных публикациях, и представлено в различных трактовках как в широком и узком смыслах. Широкая трактовка организационного развития предполагает многозначность понятия, характеризующего определенный тип изменений в организации. Согласно этому определению наиболее важными характеристиками организационного развития являются закономерные и необратимые временные изменения, которые происходят независимо от желания (нежелания) сотрудников организации направлены на реализацию стратегически значимых для организации процессов. Более узко организационное развитие может рассматриваться как управляемые, плановые и систематические изменения культуры организации с целью повышения ее результативности в достижении поставленных задач. Для такого подхода становятся значимым такое качеств положительных организационных изменений как плановость.

Мы рассматриваем перечисленные выше подходы как конкурирующие, ибо они по-разному расставляют смысловые акценты. В первом случае особое внимание уделяется факторам внешней среды, во втором случае – факторам как внешней, так и внутренней среды, а в третьем организационное развитие рассматривается с психологической точки зрения.

Организационное развитие регионального вуза охватывает несколько сфер: во-первых, речь идет об инновационном развитии образовательного процесса и научных исследований, во-вторых, о профессиональном развитии научно-педагогического персонала, в-третьих, о стратегическом развитии университета как опорного регионального центра науки, культуры и образования.

Определенный тип организационной культуры существует в каждом университете, который зависит от традиций вуза, стиля руководства, корпоративной идеи объединяющей профессорско-преподавательский состав и обучающихся.

Огромной значимостью для инновационного развития современного регионального вуза обладает партисипативная организационная культура. Ее главное отличие в демократических отношениях между преподавателями, сотрудниками, студентами и руководством вуза, партисипативном характере управления, коллегиальности принимаемых стратегических и тактических решений, высокой степень делегирования полномочий органам самоуправления вуза и профсоюзным организациям.

Уважительное отношение к профессионализму преподавателей и сотрудников традиционно характерно для вуза. Как следствие – персоналу создаются условия для карьерного роста, развития горизонтальной карьеры, профессиональной переподготовки и повышения квалификации, наставничество молодых кадров и помощь молодым ученым в становлении их научной и преподавательской деятельности.

Более того, необходимо обозначить, что для региональных вузов характерно наличие устойчивых традиций, передаваемых «поколению из поколения», от более опытных профессоров к начинающим преподавателям. В то же время реалии цифрового мира во многих вопросах делают более компетентными и адаптивными как раз молодые кадры. В сложившихся условиях складывается абсолютно новый стиль

культуры, когда возможно профессиональное развитие и профессиональное обучение по принципу «все обучают всех».

Становится актуальным создание междисциплинарных и межвозрастных команд, которые обладают преимуществами, характерными для каждого из поколений X, У и Z. В таких профессиональных командах происходит расширение спектра ролей, усиление как управленческой, так и технологической, а также содержательной и методической составляющих.

Благодаря такому формированию проектных групп многие научные школы и коллективы кафедр начинают изучать новые научные и методические проблемы. Расширяются возможности коммуникации со студентами в вопросах организации их обучения и организации их воспитательного процесса. Устойчивый сембиоз реальной и виртуальной коммуникации – это новые обьективные реалии, адаптация к которым требует как нового уровня профессионализма и компетенций их участников, а также требует поиска особых механизмов управления различными коллективами, дифференцирующимися как по возрасту, так и по степени профессиональной и научной значимости для вуза.

Так, например, современная молодежь гораздо оперативнее получает информацию в мессенджерах, обрабатывает большие массивы данных в документах, легко пользуется возможностями Google анкетирования, различными оболочками позволяющими реализовать процесс обучения в сети Интернет, монтировать видео и т.д.

В тоже время некоторый консерватизм присущий более старшим членам групп с большим педагогическим опытом, позволяет избежать псевдоинноваций, сохранить лучшие традиции, как регионального вуза, так и российской высшей школы в целом.

Также еще одной особенностью цифровой трансформации образования для регионального вуза является выход за территориальные рамки области и региона. Интенсивные онлайн коммуникации, возникающие вследствие научных профессиональных контактов, позволяют быстрее изучать опыт коллег, внедрять в образовательный процесс передовые идеи и адаптировать их к конкретным территориальным условиям. Усиливается взаимодействие субъектов в рамках профессиональной деятельности. Педагоги школ и студенты – будущие педагоги могут творить и развиваться в одном профессиональном поле на различных специализированных сайтах или в группах в социальных сетях.

Необходимо отметить, что в процессе цифровой трансформации образования происходит также изменение ассортимента предлагаемых образовательных программ. Все больше ООП связаны с «Атласом профессий будущего» или их составляющих, в названии программ или в их учебных планах появляются ключевые слова, содержание которых связаны с тем или иным аспектом цифровизации. В частности подготовка педагогов будущего немыслима без цифровой дидактики и IT технологий.

Обозначим основные векторы развития вуза на примере Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. Радикальные изменения происходят в университете в организации образовательного процесса, во-первых, в связи с активным внедрением в образовательную практику вуза проектно-ориентированной модели обучения, охватывающей все уровни и направления подготовки будущих специалистов, во-вторых, с его цифровой трансформацией и сочетанием элементов традиционных и дистанционных форм и методов обучения и, в третьих, с разработкой и реализацией инновационных образовательных проектов, направленных на подготовку квалифицированных специалистов для цифровой экономики и имеющих как региональное, так и федеральное значение [2; 3; 4; 6].

Целью реализации проектно-ориентированной модели образования «НОВый университет. Эволюция» является повышение качества подготовки выпускников университета для региональных рынков труда, повышение практической направленности обучения, а также формирование устойчивых практик взаимодействия с индустриальными партнерами по каждой образовательной программе, которые будут выступать заказчиками и экспертами студенческих проектов. С сентября 2019 года в НовГУ в рамках проектно-ориентированной модели реализуется 56 образовательных программ бакалавриата и специалитета. Проектно-ориентированная модель предполагает использование проектной логики в качестве важнейшего способа решения обучающимися задач различной степени сложности, а работу в проектной команде – как одну из тех форм обучения, которые позволяют моделировать практическую ситуацию будущей профессиональной деятельности выпускника.

В рамках реализуемой в НовГУ индивидуальной образовательной траектории и в связи с внедрением проектно-ориентированной модели образования в НовГУ осуществляется масштабная программа обучения тьюторов и наставников проектной деятельности.

Образовательный интенсив «Школа наставников» позволяет подготовить квалифицированные кадры в области проектного наставничества, способных планировать, разрабатывать и доводить до внедрения и коммерциализации студенческие технологические проекты. Подготовка и проведение образовательного интенсива осуществлялось при сотрудничестве НовГУ с Фондом «Сколково», Агентством стратегических инициатив, Открытым университетом Сколково (ОтУС) и рабочей группой НТИ «Кружковое движение», что позволило создать кадровую основу для квалифицированного сопровождения работы проектных команд в университете. С целью включения будущих абитуриентов в работу с приоритетными для региона сквозными технологиями НТИ («Виртуальная и дополненная реальность», «Прототипирование», «Летательная робототехника» и «Нейротехнологии») для школьников проводились хакатоны на базе лабораторий НовГУ, оборудованных современной техникой. Кроме предметных знаний и вполне конкретных «жёстких» компетенций большое внимание в процессе проведения хакатонов уделялось универсальным компетенциям: умению работать в команде, навыкам конструктивной коммуникации и креативного поведения.

Значительное развитие в университете получили основные принципы и инструменты цифровой дидактики. Так, переход к практико-ориентированному типу непрерывного образования был обоснован еще в работах А.А. Вербицкого где ученый укалывал на необходимость соответствия принципам фундаментальности содержания образования и на применение цифровых образовательных ресурсов и технологий для общего и профессионального развития субъектов [5]. При этом многие ученые (Л.М. Андрюхина, Н.В. Ломовцева, Н.О. Садовникова и др.) подчеркивают большую скорость цифровой трансформации образования и актуализируют соответствующий рост компетенций педагогов с цель. Соответствия или опережения требований изменяющегося цифрового пространства» [1, с. 37].

С целью повышения уровня цифровой компетентности преподавателей в НовГУ создается лаборатория цифровой дидактики. В лаборатории предполагается проведение исследований различных аспектов

цифровой трансформации образования, проектирование и внедрение технологий цифровой дидактики в образовательный процесс организаций основного, профессионального, высшего и дополнительного образования Новгородского региона. Сотрудники лаборатории окажут содействие педагогам в подготовке цифровых ресурсов с учетом принципов современного педагогического дизайна для организации онлайн обучения, помогут им в продвижении обучающих онлайн-курсов на отечественном и зарубежном рынках образовательных услуг, будут осуществлять научно-методическое сопровождение различных возрастных категорий педагогов образовательных организаций Новгородского региона по вопросам профессиональной деятельности в условиях цифровой образовательной среды, разработают для них методические рекомендации по применению цифровых образовательных ресурсов в учебном процессе.

Концепция цифровизации образования позволяет по-новому осмыслить философские идеи R.Belk и других зарубежных ученых (Bauer P.J., Berkman E.T., Kahn L.E., Kemmerer D., Livingston J.L. и др.) о расширенном «Я», которые отражают новый способ бытия «Я» в цифровом обществе через внешние объекты и систему идентификации человека, которые формируются во множестве социокультурных контекстах. Для педагогики важно понимание того, что расширенное «Я» современного студента и школьника тесно связано с новыми формами и форматами самовыражения и самореализации, когда самоидентификация его личности во многом зависит от признания в социальных сетях. Такое признание иллюстрирует обратную связь от цифровой аудитории, количество лайков, отражающее отклик сверстников на посты, идеи и предложения, представленные в Интернет-аккаунтах. Когда партнеры по виртуальной коммуникации размещают теги, комментарии или лайки, это приводит в соконструированию себя в виртуальном пространстве. В Новгородском государственном университете используется такая форма занятий, когда в виртуальном пространстве их проводит команда преподавателей (в том числе и зарубежных специалистов), состоящая из представителей трёх поколений, что значительно расширяет коллективное знание и коллективные компетенции, а также способствует трансформации расширенного «Я» в расширенное «Мы».

Опираясь на идеи цифровой дидактики, Новгородский государственный университет принимает деятельное участие в создании экосистемы Новгородской технической школы (НТШ) с уникальной образовательной средой, позволяющей осуществлять подготовку и переподготовку кадров для цифровой экономики региона. Новгородская техническая школа планирует осуществлять масштабные образовательные программы и проекты (преимущественно в формате дополнительного профессионального образования), нацеленные на различные аудитории, среди которых студенты СПО, студентов вузов, руководители и сотрудники компаний цифровой экономики, сотрудники органов управления регионов и муниципальных образований, а также преподаватели вузов и системы СПО. Особой функцией программ НТШ является подготовка будущих участников соревнований WorldSkills Russia в командном и индивидуальном режиме, а также обучение преподавателей системы СПО, способных осуществлять такую подготовку в собственных учреждениях.

Новгородская техническая школа выступает платформой-агрегатором, которая обеспечивает поиск взаимовыгодных решений разными участниками рынка, организационное сопровождение образовательных сценариев, образовательных траекторий, разработку учебно-методических комплексов, сертификацию компетенций цифровой экономики. Итогом этой работы является формирование НТШ как центра компетенций по образовательному программированию цифровой экономики, нацеленному на тиражирование образовательных моделей и технологий на всей территории России («образовательный хаб»).

Вторым масштабным проектом, в котором участвует НовГУ, является формирование на территории Новгородской области инновационного научно-технологического центра (ИНТЦ) «Интеллектуальная электроника – Валдай». Основной миссией центра станет объединение инновационных научно-образовательных и экспериментальных практик для эффективного решения научно-технологических задач, а также подготовка нового поколения высококвалифицированных специалистов для цифровой экономики. В настоящее время планируется работа Центра по четырем направлениям: оборонно-промышленный комплекс, топливно-энергетический комплекс, сельское и лесное хозяйство и медицина. Стратегическими партнерами Центра, помимо Новгородского университета, будут Фонд содействия инновациям, Фонд перспективных исследований и другие важные институты развития.

Выводы. Таким образом, стремление занимать лидирующие позиции в разработке и реализации масштабных, перспективных проектов, имеющих не только региональное, но и всероссийской значение, побуждает университет к интенсивному организационному развитию, позволяющему ему стать уникальной экспериментальной площадкой федерального уровня.

Литература:

1. Андрюхина Л.М., Ломовцева Н.В., Садовникова Н.О. Концепты цифровой дидактики как основания проектирования опережающего образования педагогов профессионального обучения. Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – № 1. – С. 30-43.

2. Бекиров С.Н. Теоретические основы процесса формирование правовой культуры будущих педагогов в системе их профессионального обучения в высшей школе // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-1. – С. 27-30.

3. Бекирова Э.Ш. Инновационные подходы к преподаванию истории в вузе в период модернизации высшего профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-1. – С. 30-32.

4. Везетиу Е.В. Формирование проектной компетентности будущих педагогов начального образования в контексте реализации их профессиональной подготовки в высшей школе // Педагогический вестник. – 2020. – №15. – С. 14-16.

5. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Электронный научно-публицистический журнал «Homo Cyberus». 2019. № 1 (6). [Электронный ресурс]. URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy AA_1_2019 (дата обращения: 10.05.2020)

6. Круподерова Е.П., Сорокин М.Ю. Организация воспитательной работы в вузе в условиях цифровой образовательной среды // Педагогический вестник. – 2020. – №13. – С. 22-24.

УДК 371

кандидат педагогических наук Петрожицкая Ирина Анатольевна
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье анализируются информационные технологии как инструмент обучения в вузе. Автор приходит к выводу, что информационные технологии качественно изменяют политику высшего образования, создавая множество возможностей для повышения производительности образовательного процесса. Повсеместное внедрение информационных технологий ставит ряд серьезных вопросов о будущем высшего образования.

Ключевые слова: информационные технологии, высшее образование, обучение.

Annotation. The article analyzes information technologies as a learning tool in higher education. The author comes to the conclusion that information technologies qualitatively change the policy of higher education, creating many opportunities to increase the productivity of the educational process. The widespread adoption of information technology raises a number of serious questions about the future of higher education.

Keywords: information technologies, higher education, training.

Введение. Новейшим средством обучения в вузе являются информационные технологии, с помощью которых можно значительно повысить эффективность учебного процесса. Однако следует заметить, что материал должен быть тщательно отобранным, интерпретированным и структурированным для дидактических целей. Преподаватель должен научить студентов осуществлять поиск необходимой информации, организовывать самостоятельную учебную деятельность с помощью Интернет-ресурсов. Необходимо также отметить, что использование мультимедийных средств имеет ряд преимуществ для обучения. Среди таких можно назвать: одновременное использование нескольких каналов восприятия, организация новых форм взаимодействия педагога и обучащихся в учебном процессе, реализация принципа индивидуализации, осуществление дифференциации в обучении студентов с разным уровнем подготовки, использование дополнительных способов мотивации к овладению предметом, совершенствование механизмов управления учебной деятельностью. Актуальной становится интеграция очных и дистанционных форм обучения с использованием Интернет-ресурсов.

Изложение основного материала статьи. В высшем образовании привлекательность новых информационных технологий остается столь же неопределенной, как и тревожной. Хотя мало кто сомневается в том, что информационные технологии (далее – ИТ) обладают потенциалом для улучшения преподавания и обучения, нет единого мнения о том, как эту технологию следует использовать для повышения академической продуктивности и является ли такое повышение само по себе действительной целью, если речь идет о традиционных, трудоемких ритмах высшего образования [3].

Нельзя сказать, чтобы инноваций не хватало на микромасштабе. Примеров применения новых технологий предостаточно. Большинство зарубежных и российских учебных заведений вложили значительные средства в новые технологии, распределяя вычислительные мощности по своим кампусам, связывая преподавателей со студентами, а также друг с другом и в целом обеспечивая необходимую ИТ-инфраструктуру, которая является предварительным условием участия преподавателей. Однако отсутствует какое-либо всеобъемлющее чувство цели наряду с каким-либо практическим пониманием того, как могут выглядеть форма и последствия успешных инноваций. Отсутствует также чувство безотлагательности и оптимизма, что связано с боязнью высших учебных заведений утратить историческую монополию на аттестацию студентов.

Ученые, исследующие проблемы применения информационных технологий в вузе, отмечают следующие тенденции [1]. Во-первых, в течение следующего десятилетия спрос на программы преподавания и обучения на базе ИТ вырастет существенно, возможно, экспоненциально. В экономике, которая сама все больше основывается на знаниях, новые информационные технологии предлагают экономичные средства обеспечения непрерывного образования, в котором сейчас нуждаются развитые страны. Также ИТ могут помочь сформировать более доступную форму высшего образования и аттестации. Во-вторых, ИТ кардинально изменят преподавание и обучение, независимо от реакции традиционных высших учебных заведений. Подобно тому, как развитие печатного станка навсегда изменило обучение, ИТ представляют собой фундаментальное изменение базовой технологии преподавания и обучения. Преобразование займет достаточно много времени, чтобы критики заявили, что, возможно, высшее образование может процветать, не меняя себя коренным образом в ответ на новые технологии. Если традиционные университеты не будут использовать новые технологии, другие нетрадиционные образовательные учреждения быстро сделают это. Т.е. ИТ обладают огромным потенциалом, но для того, чтобы воспользоваться преимуществами, образовательным организациям придется кардинально трансформироваться. Задача руководителей образовательных учреждений – понять эти изменения как с теоретической, так и с практической точки зрения.

Следует отметить, что большинство научных обсуждений возможных преимуществ преподавания и обучения на основе ИТ начинается с взвешивания относительного преимущества технологий по сравнению с врожденными способностями преподавателей. Чем ИТ могут способствовать повышению продуктивности обучения? Вот два общих предложения, которые можно принять за отправную точку [2].

ИТ предлагает экономию на масштабе. После (иногда больших) вложений в интерфейс стоимость использования на одного обучащегося, получающего дополнительный курс, обычно невысока. Более того, доступ к очень большим объемам информации можно получить с небольшими дополнительными затратами.

ИТ предлагает массовую настройку. Так, технология позволяет преподавателям учитывать индивидуальные различия в целях студентов, стилях обучения и способностях, обеспечивая повышенное удобство как для студентов, так и для преподавателей в любое время и в любом месте.

Эти предложения составляют «современную промышленную революцию» в высшем образовании [4]. Первый предполагает отход от традиционного ремесленного способа обучения, при котором кривые обучения преподавателей неглубокие, а капитал предлагает мало рычагов воздействия. Но в то время, как

первоначальная промышленная революция привела к недифференцированной продукции массового производства, современная информационная революция позволяет адаптировать производство к потребностям каждого покупателя. Как мы видим, в результате получаются серьезные преимущества. Но мы должны взвесить преимущества отхода от парадигмы ремесленного образования с издержками изменений и возможностью того, что результат может быть не распознан как «высшее образование» в традиционном понимании.

Возможно, наиболее широко известный потенциал ИТ в сфере высшего образования связан с таким инструментом, как Интернет и различные онлайновые базы данных. Это доступ к огромным объемам информации. По мере того, как системы становятся все более сложными, ИТ будут предоставлять все более широкие возможности для навигации между такими информационными ресурсами с низкими затратами. Уже сегодня студенты могут получить доступ к фондам ведущих библиотек мира или просматривать картины в любом музее. В прошлом библиотеки хранили ключи к исследованиям и знаниям; в будущем сетевые рабочие столы будут предоставлять почти такой же доступ, когда и где пользователь этого пожелает. На карту поставлено не только чувство «места» библиотеки, но, что более важно, ее чувство контроля.

В более общем плане ИТ облегчают ограничения времени и пространства для образовательной деятельности. Опыт дистанционного обучения, активно развернувшегося в пандемию COVID-19, сообщает, что многие преподаватели обнаружили, что хорошее и личное общение между преподавателями и студентами остается важным, но прямой физический контакт уже не так важен. ИТ будут приводить лучших преподавателей к студентам через мультимедиа в любое время и в любом месте, чтобы лучшие преподаватели вытеснили просто хороших. Такой доступ особенно важен для растущего числа нетрадиционных студентов в системе высшего образования, у которых часто есть работа или семейные обязанности, ограничивающие их возможные часы учебы.

И, наконец, ИТ обеспечивают возможность самостоятельного обучения с учетом различных стилей обучения и непрерывной оценки успеваемости обучащихся.

Области, которые могут получить наибольшую выгоду от ИТ-стратегий – это те предметы, которые имеют большой объем студентов, стандартизированный учебный план и преподаватели которых менее склонны к акцентированию внимания на праве интеллектуальной собственности. ИТ позволяют обучащимся работать в своем собственном темпе с непрерывной оценкой, в отличие от традиционного метода, который можно описать как пакетную обработку с эпизодической оценкой. Непрерывное оценивание позволяет преподавателям точно определять области, в которых обучащиеся колеблются, а в случае некоторых мультимедийных программ эти области автоматически запускают дальнейшую практику, так что студенты получают больше инструкций «как раз вовремя», когда они больше всего в этом нуждаются.

Благодаря своей способности сосредоточиться на индивидуальной оценке, ИТ сделают преподавание и обучение гораздо более ориентированными на результат и это изменение имеет важные последствия для продуктивности обучения.

После создания начальной программы учебные заведения могут не только меньше инвестировать, но и переложить некоторые расходы на студентов в виде скромной платы за программное обеспечение, а не за учебники. Потенциальные препятствия для такого рода усилий включают бюрократические и политические трудности для вуза, а также мотивационные для студента. Часто у студентов, которым будет больше всего пользы от самостоятельного обучения, имеет место наименьшая мотивация для этого. Однако сценарий, подобный этому, убедительно свидетельствует о том, что при наличии достаточного объема ИТ могут снизить предельные затраты на обучение дополнительных студентов.

Как следует из сказанного выше, ИТ имеют большой потенциал для повышения продуктивности обучения в области систематизированных знаний и алгоритмических навыков. В этих конкретных областях подразумевается, что ИТ должны по возможности дополнять преподавателей, а вмешательство человека должно быть ориентировано в основном на то, чтобы сделать преимущества ИТ доступными для всех обучащихся. Это может означать мониторинг мотивации обучащихся и оказание поддержки в критические моменты, чтобы гарантировать, что обучащийся завершит программу обучения. Однако везде, где значительная часть учебной программы включает некодифицированные, неалгоритмические знания, преподаватели сохраняют свое историческое преимущество. ИТ – это мощный элемент синтетического опыта, виртуальной реальности, подходящей для некоторых целей, но не для всех.

В целом, однако, ИТ позволят студентам лучше контролировать процесс обучения со всеми преимуществами, связанными с активным обучением и личной ответственностью. Студенты будут не только решать, когда учиться и как учиться, но и все чаще они будут решать, чему учиться и как это обучение должно быть сертифицировано. Именно в этом смысле ИТ «отделяют обучающуюся систему от обучающей системы» [3].

Возможности, предоставляемые ИТ, позволят колледжам, университетам и другим образовательным учреждениям разделить свои предложения и цены. Студенты смогут оплачивать обучение при небольшом наставничестве или, в качестве альтернативы, при большом наставничестве, по своему усмотрению. Они смогут получить обучение с сертификацией или по контракту на обучение и сертификацию отдельно. Обе инновации повысят общую производительность высшего образования, а также подорвут монополию, которой сейчас пользуются традиционные образовательные провайдеры.

Так, следует помнить, что нельзя путать «контакт» с «часами общения»: некоторые студенты будут по-прежнему хотеть традиционного университетского образования со всей его социализацией или «контактом», в то время как другие будут просто нуждаться в «контактных часах». ИТ позволят реализовать такое разделение и, более того, позволят обучащемуся выбрать один из вариантов или нечто среднее.

Наиболее сильное потенциальное влияние ИТ заключается в том, что они будут предоставлять преимущество обучащемуся, а не учебному заведению, создавая более эффективный рынок обучения в отличие от контролируемого распределения скудных учебных ресурсов.

Некоторые области не подходят для обширного компьютерного посредничества, особенно те, которые связаны с вопросами значения и ценности, культуры и философии. И даже, помимо этих предметов, программы обучения и обучения на базе ИТ никогда не смогут полностью заменить человеческое взаимодействие. Максимум, что могут сделать ИТ-специалисты – это расширить или обогатить сферу человеческого обмена, как при дистанционном обучении или когда общение осуществляется через

компьютеры. В будущем образовательным учреждениям придется судить о том, как и где это человеческое взаимодействие может быть наиболее эффективно использовано.

Основным препятствием на пути к полному внедрению ИТ является набор установленных институциональных норм, касающихся методов обучения, автономии преподавателей и представлений о производительности. Набор норм методов обучения включает такие аспекты, как учебные нагрузки, соотношение студентов и преподавателей, размер аудиторий. Оптимизация использования информационных технологий требует от преподавателей изменить то, что они явно предпочитают оставить нетронутым. Сама взаимосвязанность новых информационных технологий также бросает вызов определениям автономии преподавателей, согласно которым педагог может индивидуально решать, что, когда и где он преподает. Наконец, преподаватели не будут интересоваться способностями ИТ повышать академическую продуктивность до такой степени, что им не хватит надлежащего видения продуктивности обучения.

Большинство преподавателей думают о производительности с точки зрения учебных задач, а не учебных достижений. Обучение обычно рассматривается без критерия «пригодности для использования» (с точки зрения потребностей обучащихся), более подходящего для соображений продуктивности обучения. Без таких соображений потенциальные преимущества ИТ могут показаться ни очевидными, ни желательными.

До сих пор большинство улучшений академической продуктивности на базе ИТ предполагало использование большего потенциала. Поскольку рабочая сила, особенно профессорско-преподавательский состав, считается фиксированной, ИТ становятся надстройкой, улучшающей качество. Это соответствует академической культуре, но имеет как минимум два серьезных недостатка.

Во-первых, нехватка дополнительного финансирования ограничивает скорость внедрения ИТ. Хотя колледжи и университеты могут захотеть вложить деньги в повышение производительности труда, большинство из них не в состоянии сделать это. Нехватка финансирования ограничивает рынок учебных программ, тем самым не позволяя потенциальным разработчикам делать крупные внешние инвестиции, необходимые для полного использования потенциальных преимуществ ИТ.

Во-вторых, что более важно, такой подход не удовлетворяет потребности учебных заведений в сдерживании затрат. Можно представить себе сценарий, в котором широко распространенные надстройки ИТ создают ситуацию, подобную той, которая существует в медицине, где технологические прорывы вызывают гонку расходов, которая в конечном итоге угрожает доступности системы. Трудные финансовые обстоятельства в настоящее время препятствуют реализации таких сценариев, но даже если сегодняшние ограничения можно будет смягчить, рост производительности в конечном итоге столкнется с новыми финансовыми ограничениями.

Использование ИТ для увеличения производительности требует, чтобы технология заменила некоторые виды деятельности, которые в настоящее время выполняются преподавателями, ассистентами и вспомогательным персоналом. Поскольку на рабочую силу приходится семьдесят или более процентов текущих эксплуатационных расходов, другого пути просто нет. Преподавателям придется реорганизовать процессы преподавания и обучения, чтобы на выборочной основе заменить капитал на рабочую силу. Неспособность произвести такую замену подорвет качество образования и, таким образом, сведет на нет рост производительности.

Интеллектуальная замена потребует гораздо большего внимания к процессам, посредством которых на самом деле происходит преподавание и обучение. Преподавателям придется потратить время и энергию на изучение того, что они делают и почему они это делают, а затем открыть для себя возможность делать что-то по-другому. Преподаватели могут судить о влиянии технологий на качество, но такая информация не может привести к принятию решений без достоверных данных об относительной стоимости.

В высшем образовании общественная критика и призывы государственных органов к усилению институциональной ответственности связаны с вопросом о соотношении цены и качества. Небольшое ядро традиционных учебных заведений, вероятно, останется защищенным от этих изменений: это хорошо оснащенные учебные заведения, в которых желающих поступить намного больше, чем мест для студентов. Небольшое ядро традиционных студентов – тех, кто может себе это позволить, и тех, чьи способности вознаграждаются стипендиями – будут продолжать искать традиционное образование, которое было отличительной чертой нашей системы. Для этих студентов традиционное образование предусматривает аккультурацию, а также обучение.

Однако общественность начала сомневаться в том, распространяется ли эта модель на все высшее образование. Уже критика роста стоимости высшего образования свидетельствует о том, что общество считает эту образовательную модель слишком дорогой.

Конкуренция за студента, который не желает столь дорогостоящего и трудоемкого образования, уже усилилась. Иногда эта конкуренция исходит из университетов в форме программ дистанционного обучения – часто конкурентом является сторонняя организация. Программы преподавания и обучения на основе ИТ со встроенными протоколами оценки предлагают этим другим организациям средство сломать монополию университетов на знания и сертификацию. Учитывая новую конкуренцию и более высокие показатели эффективности, можно предсказать, что общий уровень качества образования повысится.

Имея это в виду, можно составить два альтернативных сценария инвестиций в информационные технологии с разными результатами для будущего университетов [1]. Первый – это обычный бизнес-сценарий, при котором традиционные высшие учебные заведения, особенно исследовательские университеты, пытаются сохранить свою монополию на базу знаний. Эти организации сопротивляются замене труда капиталом и вместо этого пытаются просто добавить ИТ к своим существующим операциям. Они сохраняют традиционные курсы, схемы преподавания и академический календарь, не сильно меняя, чтобы приспособиться к новым возможностям, открываемым информационными технологиями или удовлетворить потребности и чаяния новых поколений обучащихся.

По второму сценарию более инновационные нетрадиционные провайдеры займут большую долю рынка высшего образования. Они будут предоставлять высшее образование более дешево и с большей производительностью обучения в тех областях знаний, которые легко доступны с помощью информационных технологий.

Выводы. Изложенный материал позволяет говорить о том, что массовое высшее образование сместится от человеческого посредничества к более автоматизированным системам, распределяющим кодифицированные знания с легко измеряемыми показателями эффективности. Информационные технологии

качественно изменяют политику высшего образования, создавая множество возможностей для повышения производительности образовательного процесса.

Литература:

1. Абдуллаев А.Н. Некоторые методические особенности применения информационных технологий в процессе обучения математике / А.Н. Абдуллаев, А.И. Игнатов, К. Останов // Молодой ученый. – 2016. – №11. – С. 1405-1408.
2. Бастриков М.В. Пономарев О.П. Информационные технологии управления: Учебное пособие. М.-Л.: Изд-во Ин-та «КВШУ», 2005. – 140 с.
3. Берулава, Г.А. Внутривузовское электронное пространство на основе новых образовательных технологий / Берулава Г.А., Дружинина А.В., Беляева Е.В., Малыш В.Г., Пильщикова Т.С., Исталиева С.К., Кадырова Л.Р. // Высшее образование в России. – 2014. – № 12. – С. 83-89.
4. Горбунова Л.И. Использование информационных технологий в процессе обучения Л.И. Горбунова, Е.А. Субботина // Молодой ученый. – 2013. – №4. – С. 544-547.
5. Молоткова Н.В., Сахаров И.С. Качество услуг ИТ, организационно-технологические решения: учебное пособие. М.-Л.: Издательство Тамбовского гос. техн. университета. – 2008. – 92 с.
6. Пидкасистый П.И. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. М.-Л.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
7. Сафонов В.И. Проблемы внедрения КТО в учебный процесс // Интеграция образования. – 2007. – №2. – С. 53-57.
8. Сулейманов Р.Р. Методика решения учебных задач средствами программирования: методическое пособие. М.-Л.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2010. – 188 с.

Педагогика

УДК 37.372.8

старший преподаватель кафедры методик начального и дошкольного образования Плотникова Елена Николаевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСКУРСИЙ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности организации экскурсий по изобразительному искусству в начальной школе. Автор обосновывает необходимость такой работы, указывает принципы, описывает методические приемы в процессе проведения экскурсий в музей, приводит примеры.

Ключевые слова: изобразительное искусство, экскурсия, начальная школа.

Annotation. The article deals with the peculiarities of organizing excursions in the visual arts in primary schools. The author justifies the need for such work, specifies the principles, describes the methodological techniques in the process of conducting excursions to the museum, and gives examples.

Keywords: fine arts, guided tour, elementary school.

Введение. Изобразительное искусство является способом формирования представлений о реальной и художественной картине мира, средством всестороннего развития. Оно порождает духовного, культурного, нравственного зрителя, способного создавать новые эстетические ценности. Особое значение приобретает изобразительное искусство в формировании творческого мышления и художественно-творческой деятельности человека на основе восприятия и анализа художественных произведений, понимания роли искусства в жизни общества.

Это особенно важно в период становления личности, в частности в младшем школьном возрасте. Искусство должно стать духовным и эстетическим ориентиром подрастающего поколения, так как заложенные в начальной школе навыки эмоционально-ценностных отношений с искусством приобретают новые качества в дальнейшей жизни.

Вопросы приобщения младших школьников к искусству достаточно полно рассматриваются в психологических (Л.И. Божович, М.С. Каган, Н.И. Киященко, В.Н. Мясищев) и педагогических (Д.Б. Кабалевский, Б.Т. Лихачев, Б.М. Неменский, С.Т. Шацкий) трудах. Все авторы, отмечая огромное влияние искусства на формирование всесторонне развитой, духовно богатой личности, указывают на необходимость постоянного поиска новых подходов, идей, способов и средств изучения изобразительного искусства в школе.

Наиболее эффективным средством ознакомления с искусством и его образным языком можно назвать экскурсию, которая дает реальную возможность осуществить это знакомство более качественно и глубоко.

Целью статьи является описание методики проведения экскурсий для учащихся начальной школы по изобразительному искусству.

Изложение основного материала статьи. Экскурсия – форма учебно-воспитательного процесса, целью которой является формирование новых знаний, их обобщение и систематизация путем непосредственного наблюдения и изучения под руководством педагога.

В работе с младшими школьниками экскурсия приобретает особое педагогическое, воспитательное и образовательное значение. Экскурсия должна оказывать сильное эмоциональное воздействие на обучающихся путем формирования личностного отношения к наблюдаемому. А это, в свою очередь, научит их созерцать, сопереживать, размышлять, искать, делать выводы. Экскурсия должна способствовать накоплению чувственного, эстетического опыта учащихся, развивать у них чувство любви к искусству, формировать умения в художественной, проектной и исследовательской деятельности.

А.В. Бакушинский отмечал, что экскурсия станет эффективной лишь в том случае, если она будет тщательно подготовлена в различных аспектах – организационном, искусствоведческом, педагогическом,

методическом: «разработка материала, обусловленная целью, задачами и планом экскурсии, должна быть направлена к пробуждению самостоятельности восприятия и оценок» [1, с. 17].

Однако отметим, что на практике экскурсии с младшими школьниками часто строятся на довольно упрощенном описательном уровне, когда учащихся знакомят лишь с отдельными фактами, фамилиями и датами, а художественные образы произведений не становятся объектами сопереживания и восхищения. Понятно, что в таком случае педагогическая эффективность экскурсионной работы снижается. Следовательно, требуется новый подход к организации и проведению экскурсий в начальной школе с целью эмоционального восприятия искусства, его понимания и формирования постоянного желания общения с ним.

Младший школьный возраст характеризует высокая познавательная потребность, любознательность, активность, подражательность, эмоциональность. Но в тоже время у учащихся начальной школы наблюдаются непроизвольность внимания, слабая волевая регуляция, неспособность к длительному статическому напряжению, потребность в движении, импульсивность, склонность к игре, неустойчивость интересов.

Все это предполагает особую организацию взаимодействия педагога и учащихся в учебно-воспитательном процессе, в котором экскурсии являются органической составной частью. Для того чтобы экскурсия прошла с пользой для учащихся, педагог должен проявить особое внимание к ее планированию, заранее и тщательно готовиться. Успех экскурсии во многом определяется личностью учителя, его педагогическим мастерством, любовью к искусству, доброжелательным отношением к своим ученикам.

Педагогическая экскурсионная работа должна быть основана на определенных дидактических принципах, среди которых можно особо выделить системность, доступность, убедительность, неформальность.

Экскурсии по изобразительному искусству могут выглядеть как вводные (предваряющие тему); текущие (сопровождающие тему); итоговые (заключающие). Формы экскурсий также достаточно разнообразны – традиционное посещение школьного или городского музея, пресс-конференция с сотрудниками музея, художниками, героями произведений, экскурсия-концерт, экскурсия-сказка, кино- или виртуальная экскурсия. Любая искусствоведческая экскурсия используется для формирования интереса к искусству, к творческой личности художника, а также к собственной изобразительной деятельности.

Методика проведения художественной экскурсии (как и любой другой) включает три блока:

– подготовку экскурсии;

– посещение музея и усвоение учебного материала;

– обработку материалов и подведение итогов.

Для повышения внимания и активности перед экскурсионным занятием с учащимися проводится беседа, выдаются тема, план, задания, которые нужно будет выполнить по окончании мероприятия. Результат может выглядеть в виде листа наблюдений, маршрутного листа или карты, вопросника, отчета. Примерные варианты вопросов (что нового узнали?, что запомнилось?, что больше всего понравилось?, какая дополнительная информация нужна?) и заданий (запишите, сфотографируйте, обратите внимание, предложите, подумайте, сделайте вывод и др.). По возможности имеет смысл применения дифференцированного подхода к ученикам, подбора для них заданий разной степени сложности.

Обычно экскурсия для младших школьников ограничивается временными рамками в 40-60 мин., но на первых этапах приобщения к миру искусства возможно сокращение до 30 мин. Кроме того, для приобретения младшими школьниками навыков правильного поведения в таких учреждениях и опыта восприятия художественных произведений, первые экскурсии (особенно с первоклассниками) можно организовывать в школе. В холле, актовом зале, библиотеке, школьном музее могут организовываться экскурсии примерно следующей тематики «Художники-пейзажисты», «Иллюстрации в детских книгах», «Народная игрушка», «Детство в картинах русских художников», «Художник-сказочник», «Виртуальная экскурсия в музей», «Малая Третьяковка», «История одной картины». Возможны экскурсии по улицам города, к красивым зданиям, городским памятникам.

Зрительный ряд первых экскурсий должен быть разнообразным, но не перенасыщенным (до 10 экспонатов). Педагогу следует помнить, что ученики начальной школы хорошо усваивают информацию в течение первых 15-20 мин. Поэтому сложный материал предлагается им в начале экскурсии, а последующая часть экскурсии может включать более простой материал.

По мнению М.В. Мацкевич, при конструировании экскурсионного занятия педагогу необходимо ввести в его сценарий некую «интригу». Автор считает, чтобы эффективно построить урок в музее, надо оттолкнуться от «точки удивления», которая даст импульс, ведущий к конечному результату – вовлечение детей в мир искусства [7]. Интрига может выражаться в том, кто будет проводить экскурсию (педагог или сотрудник музея), в выборе методов, привлечении игровых моментов.

В процессе музейной экскурсии вместе с наблюдениями и рассматриваниями применяются рассказ, объяснение, беседа и другие методы.

Основным методом на экскурсии является рассказ, который имеет ряд особенностей относительно детской аудитории:

– зависимость от движения группы и подчиненность показу;

– достаточная краткость и логичность переходов;

– использование зрительных подтверждений и доказательств;

– доступность и эмоциональность;

– включение в содержание вопросов и заданий к детям.

Экскурсионный рассказ представляет собой сложный двоякий процесс – учитель рассказывает и поясняет, а ученики воспринимают информацию и выражают свое отношение к ней. Учитель своим рассказом (индуктивным или дедуктивным) передает свое отношение к художнику, произведениям, к искусству вообще. Восприятие, эмоции и чувства детской аудитории зависят не только от ее подготовленности, но и «близости» художественного материала и качества его подачи.

К приемам экскурсионного рассказа можно отнести экскурсионную справку, описание, показ объекта, жест экскурсовода, цитирование и др. Недостающий зрительный ряд восполняют экспонаты из заранее подготовленного учителем «портфеля экскурсовода» (фотографии, иллюстрации, схемы).

При этом не стоит давать детям сложных терминов, профессиональных формулировок, конкретных дат. Эффективнее будет делать акцент на эмоциональном состоянии произведений, активизировать личные

переживания и сопереживания. Как отмечает Н.Д. Рева, «разбор произведений искусства не следует сводить как к профессиональному искусствоведческому анализу, так и к простому перечислению деталей изображения. Эти способы подачи информации являются малоэффективными и даже вредными, так как могут разрушить целостность, эмоциональность эстетического переживания, свойственные детям младшего возраста». Также автор пишет, что на экскурсии с младшими школьниками целесообразно использовать «прием контрастов», который позволит поддерживать эмоциональный подъем, будет способствовать более полному восприятию и пониманию как отдельных произведений, так художественного образа искусства в целом [4, с. 3]. Этот контраст может выражаться при сравнения названий, сюжетов, жанров, размеров произведений, материалов, цветовых решений, настроения героев и т.п. Задача данного приема – научить сравнивать, сопоставлять, выявлять характерное, замечать уникальность, оригинальность, неповторимость. После этого можно переходить к сравнению произведений, близких по сюжету, настроению, художественно-выразительным средствам.

Учитывая особенности экскурсантов-школьников, эффективными приемами на экскурсионном занятии являются ситуации проблемного, поискового и творческого характера. При использовании таких заданий перед учащимися важно ставить четкие и понятные вопросы (Как называется?, Почему художник дал такое название?, О чем рассказывает произведение?, Что изобразил художник?, Почему художник изобразил именно так?, Какие материалы использовал? Какое настроение вызывает данная работа?, Узнай произведение по описанию). Кроме вопросов, активизирующих внимание, необходимо задавать вопросы, направленные на развитие воображения. Прежде всего, это вопросы типа «встреча в пространстве картины» (Хотелось бы вам попасть в картину?, Что вы почувствуете внутри картины?, Какие звуки вы услышите?, Какие запахи ощутите?, Что происходило до момента, изображенного в картине?, Что будет потом?, Какое стихотворение подходит к данной картине?, Какое музыкальное произведение созвучно?, Как бы назвали картину?).

В конце экскурсионного занятия проводится беседа, в ходе которой обобщаются, систематизируются новые знания и впечатления. Учитель предлагает индивидуальные и коллективные домашние задания к итоговому уроку по результатам экскурсии – подготовить доклад, сделать стенгазету, составить альбом, путеводитель, подготовить раздаточные материалы для уроков, написать сочинение, сказку о художнике, каком-либо произведении.

Экскурсия может считаться законченной, когда проведены все необходимые этапы работы. Можно сказать, что изучаемый материал проработан в достаточной мере, если учащиеся оформили свои «экскурсионные фиксаторы» (дневники, листы, записи, рисунки, фотографии) и выполнили домашние задания, а затем в классе обсудили результаты. Полученные материалы позволяют организовать выставку по теме экскурсии.

Подчеркнем, непродуманность экскурсии может значительно снизить ее образовательно-воспитательный потенциал. И хотя не существует жестких и однозначных рекомендаций по выбору видов, форм и методов применительно к экскурсиям в начальной школе (это может решить только учитель, работающий в конкретном классе в условиях конкретного эстетического пространства), но все же педагогу следует придерживаться определенных правил. Прежде всего, нужно обеспечить личную вовлеченность каждого ученика в экскурсионный процесс, привлечь всех учащихся к активной деятельности. Это может быть сделано с помощью нестандартной эмоциональной и выразительной подачи учебного материала. Учителю следует избегать монологичной лекционной трансляции информации, однотипности заданий, изобильности зрительного ряда, неоправданной длительности и протяженности маршрута.

Экскурсия для учеников начальной школы – это познавательная эстетическая деятельность, а для учителя – сложный, но интересный творческий процесс, успех которого зависит множества факторов.

Выводы. Экскурсия, соединяя в себе возможности эстетического пространства, информационного диалога, разнообразных методов, становится универсальной и наиболее перспективной формой приобщения младших школьников к огромному миру искусства. Описанные выше формы, методы и приемы позволяют воспитывать у учащихся способность к самостоятельной оценке изображенного, стимулируют умение глубоко воспринимать и понимать художественные произведения, помогают школьникам почувствовать себя исследователями, ценителями, знатоками.

Литература:

1. Бакушинский А.В. Исследования и статьи. Избранные искусствоведческие труды / А.В. Бакушинский. – М.: Советский художник, 1981. – 348 с.
2. Кулаев К.В. Экскурсионная деятельность: теоретические и методологические основы / К.В. Кулаев. – М.: Турист, 2004. – 96 с.
3. Курс «Музей и культура» в начальной школе. Программа. Опыт внедрения: экспериментальное методическое пособие / под ред. канд. филол. наук Е.Г. Вансловой. – М.: МИРОС, 1995. – 176 с.
4. Рева Н.Д. Методические рекомендации к циклу экскурсий для младших школьников / Н.Д. Рева. – СПб.: Азбука, 1991. – 18 с.
5. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников / Б.Т. Лихачев. – М.: Просвещение, 1985. – 567 с.
6. Неменский Б.М. Педагогика искусства / Б.М. Неменский. – М.: Просвещение, 2007. – 156 с.
7. Урок в музее: проект единого образовательного пространства музея и школы. / Сост. М.В. Мацкевич. – М.: Московский центр музейного развития, 2016. – 110 с.

УДК 378.7

концертмейстер кафедры дирижирования Покровская Илона Александровна
Петрозаводской государственной консерватории имени А.К. Глазунова (г. Петрозаводск)

СОТВОРЧЕСТВО КАК КОМПОНЕНТ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКОГО МАСТЕРСТВА СТУДЕНТОВ-ПИАНИСТОВ

Аннотация. В статье рассматривается сотворчество как компонент концертмейстерского мастерства студентов-пианистов. Данное понятие представляется одним из ключевых в сфере ансамблевого взаимодействия. Сотворческой музыкально-исполнительской деятельностью может считаться творческий процесс создания художественной интерпретации музыкального произведения для двух или нескольких исполнителей на основе единства целеполагания, ценностных ориентиров, психологической совместимости и компромисса в готовности поступиться субъективными позициями для достижения общего художественного результата. Психологический ракурс сотворчества практически раскрывается через синтонность (сонастроенность), антиципацию (предчувствование), эмпатию (умение проникнуть во внутренний мир партнёра), идентификацию (самоотождествление), рефлексию (точность взаимных реакций и эмоциональный отклик исполнителя на творческие посылы коллег), проецирование (неосознанное присвоение коллегами свойств партнёра, когда он подсознательно заражает их своим эмоциональным настроем). Способность концертмейстера чувствовать или даже предчувствовать намерения партнёра по ансамблю формируется в совместном творчестве как следствие накопленного многократными репетициями художественного опыта. Важным фактором сотворчества является вовлечённость и интегрирование позиций на основе осмысления как собственной, так и чужой деятельности, имеющей единую цель. Актуализация интерсубъективных связей всех участников сотворческой музыкально-исполнительской деятельности происходит благодаря активной направленности его участников друг на друга. Здесь особой ценностью выступает готовность поступиться субъективными позициями ради художественного результата и состояния общего вдохновения. В связи с этим ценностный подход является первоосновой музыкально-исполнительского сотворчества.

Ключевые слова: концертмейстерское мастерство, сотворчество, эмпатия, антиципация, синтонность, сонастроенность, ансамблевое исполнительство, художественная интерпретация.

Annotation. The article examines co-creation as a component of the accompanist mastery of pianist students. This concept seems to be one of the key ones in the field of ensemble interaction. Co-creative musical performing activity can be considered the creative process of creating an artistic interpretation of a piece of music for two or more performers on the basis of the unity of goal-setting, value orientations, psychological compatibility and a compromise in the willingness to sacrifice subjective positions in order to achieve a common artistic result. The psychological perspective of co-creation is practically revealed through syntony (attunement), anticipation (anticipation), empathy (the ability to penetrate into the inner world of a partner), identification (self-identification), reflection (accuracy of mutual reactions and emotional response of the performer to the creative messages of colleagues), projection (unconscious appropriation counterparts of the properties of a partner when he subconsciously infects them with his emotional mood). The ability of the accompanist to feel or even anticipate the intentions of a partner in the ensemble is formed in joint creativity as a result of the artistic experience accumulated by repeated rehearsals. An important factor in co-creation is the involvement and integration of positions on the basis of understanding both one's own and others' activities, which have a single goal. The actualization of the intersubjective connections of all participants in co-creative musical performance is due to the active orientation of its participants towards each other. Here, a particular value is the willingness to sacrifice subjective positions for the sake of an artistic result and a state of general inspiration. In this regard, the value approach is the fundamental principle of musical and performing co-creation.

Keywords: accompanist skill, co-creation, empathy, anticipation, syntony, attunement, ensemble performance, artistic interpretation.

Введение. На сегодняшний день существует достаточно большое число научных работ отечественных авторов, посвященных изучению различных аспектов концертмейстерской деятельности, где освещены проблемы, связанные с технологией профессии, например, транспонированием, чтением с листа, динамическим балансом во взаимодействии с различными солистами, где даны практические рекомендации по исполнению конкретных произведений. Также существует множество работ, где определена психологического взаимодействия составляющая концертмейстерской деятельности (Д.И. Варламов, Е.М. Попова, О.Я. Коробова, Е.А. Островская, И.А. Бутова, В.Д. Калинина и др.). Вопросам концертмейстерской деятельности и искусству аккомпанемента посвящены исследования В.И. Чачавы, Н.М. Крючкова, В.Л. Бабюк, Е.М. Шендеровича, А.Н. Люблинского, Л.Л. Яновской и др. Вышеназванные исследования указывают на то, что в современном музыкально-исполнительском искусстве профессия пианиста-концертмейстера востребована на всех уровнях – от музыкальных и хореографических школ, колледжей, вузов до различных творческих учреждений: филармоний и театров. Отличительной чертой деятельности концертмейстера выступает многофункциональность. Это связано с многообразием исполнительских направлений его музыкально-исполнительской деятельности: собственно, концертмейстер, преподаватель, импровизатор, организатор, психолог, методист. При этом, решающим качеством, которым должен обладать этот музыкант является способность к сотворчеству в ансамбле.

Концертмейстерское мастерство предполагает коммуникативность как совокупность свойств, которые способствуют успешному творческому общению. При этом личностные и профессиональные взаимоотношения должны строиться на паритетной основе, как критерия эффективной коммуникации. Одним из важных понятий в процессе профессионального обучения пианиста-концертмейстера является «сотворчество». Данное понятие обуславливается необходимостью создания совместной художественной интерпретации музыкального произведения, созданного для исполнения двумя или несколькими партнёрами, обладающими индивидуальным творческим началом. Способность концертмейстера чувствовать или даже предчувствовать намерения партнёра по ансамблю формируется в совместном творчестве как следствие накопленного многократными репетициями художественного опыта. В психологическом процессе

предвосхищения наряду с интуицией нельзя недооценивать роль рациональной составляющей сознания. Образование вербальных и невербальных контактов в профессиональном взаимодействии концертмейстера и солиста напрямую зависит от владения педагогическими и психологическими навыками как важными профессиональными элементами. Формирование в ансамбле совместной интерпретации требует консолидированных решений в поиске средств музыкальной выразительности, таких как музыкальная драматургия, артикуляция, фразировка, штрихи, фактура, темпоритм, динамика и др.

А.Д. Готлиб по этому поводу пишет: «Совместная игра отличается от сольной, прежде всего, тем, что и общий план, и все детали интерпретации являются плодом раздумий и творческой фантазии не одного, а нескольких исполнителей, и реализуются они их объединенными усилиями. Процесс созревания художественного замысла и процесс его претворения в конкретных звуковых образах у ансамблиста и солиста различны. Если пианист-солист может воспроизвести звучание пьесы в целом, то пианист-ансамблист – только звучание своей партии. Причем знание партии, даже отличное, еще не делает пианиста партнером. Он становится таковым лишь в процессе совместной работы с другим участником (или другими участниками) ансамбля» [3, с. 36].

В основе концертмейстерской деятельности, как показателя мастерства студентов-пианистов, лежат не только слуховые, визуальные и двигательные ощущения, но и эмоциональная культура, интеллектуальный опыт, а также такие свойства личности как воля, толерантность, коммуникабельность, адаптивность и др. При этом концертмейстерская воля проявляется в способности к мобилизации ансамбля для преодоления психологических барьеров в достижении поставленных художественных целей. Адаптивность концертмейстера к партнёрским отношениям предполагает способность приспосабливаться к меняющимся условиям, к разнообразным субъектам сотворчества, а также проявлять инициативу в организации условий для обеспечения творческого процесса. Толерантность концертмейстера предполагает наличие способности терпимо переносить меняющиеся условия объективных обстоятельств (зачастую неблагоприятных), от которых напрямую зависит качество художественного творчества концертмейстера и его партнеров.

Опровергая достаточно распространённое мнение в профессиональной среде о том, что концертмейстер – это фигура второстепенного плана В.В. Калицкий пишет: «В реальности же требования к профессиональному уровню концертмейстера, отличительной чертой деятельности которого выступает функциональная многонаправленность, значительно выше. Это связано с многообразием исполнительских направлений, в которых он задействован (собственно концертмейстер, преподаватель, импровизатор, организатор, психолог, методист). При этом решающим качеством, которым должен обладать этот музыкант (с целью создания высокого уровня музыкальной интерпретации), является способность к соотворчеству в ансамбле» [6, с. 271]. Таким образом, вместо сопровождения ансамблевое исполнительство представляется не как сопровождение, а как равноправное взаимодействие концертмейстера и солиста, направленное на реализацию художественной интерпретации музыкального произведения.

В связи с вышеизложенным, целью данной статьи представляется обоснование использования в педагогической практике понятия «сотворчество» относительно мастерства концертмейстера, как с позиции психологии творчества, так и сознательной работы пианиста в ансамбле.

Изложение основного материала статьи. В основе психологии деятельности концертмейстера лежит отклик, обусловленный степенью опытности партнёра, как естественная эмоциональная реакция: «отзывчивость». В свою очередь, «отзывчивость» «открывает двери» к сотворчеству при гарантии успешной коммуникации. Поскольку концертмейстер является неким посредником между солистом и музыкальным сочинением, в конечном счёте, можно констатировать, что понятие «сотворчество» отражает сущность его профессии.

Теоретический багаж, накопленный несколькими поколениями ученых-искусствоведов и музыкантов, реализовался в концентрации внимания на проблеме антиципации, которую вначале XXI ст. сформулировал А.В. Стороженко. Сначала он выделил понятие «синтонность» (синтонность – гр. *syn* – вместе, *tonos* – напряжение), назвав этим термином психологическое состояние, характеризующее обоюдную легкость творческого общения. «Если музыкант, – пишет ученый, – умеет улавливать протекание психических процессов у партнеров и соответствующим образом «подстраиваться» к ним, можно говорить о наличии синтонности» [9, с. 21]. Позже он предложил рассматривать способность к предвосхищению в качестве самостоятельного специфического качества музыканта-исполнителя и назвал это «антиципацией» [10]. Данное понятие применительно к концертмейстерской деятельности использовала и обосновала О.Я. Коробова [7]. Исследователь определила понятие «антиципация» как «психомоторный акт – динамичный процесс, детерминированный отношениями между субъектами; его структура включает следующие составляющие: восприятие внешнего сигнала - его характеристика (оценка) – прогнозирование ответных действий – выбор действия – реакция на сигнал» [7, с. 18]. По мнению О.Я. Коробовой в узком смысле «антиципация» в музыкальной деятельности «означает психофизические процессы распознавания и ответных реакций на намерения и действия партнеров по творческому процессу (так называемая, синтонность), в широком – совместное творчество, основанное на прогнозировании художественного результата» [7, с. 20].

Способность «антиципировать» в деятельности концертмейстера представляется как признак эмоциональной восприимчивости и одновременно развитого интеллекта, опыт которого базируется на понятийной стороне мышления в умении устанавливать причинно-следственные связи. В основе антиципации как эмоционального предчувствования лежит интуиция, то есть тоже опыт, но приобретенный результате неосознанных ощущений. Основанием для предвосхищения в музыкальной деятельности является анализ воспринимаемой информации и соотнесение ее с прошлым опытом.

Сотворческие связи пронизывают любой творческий коллектив. В креативной атмосфере повышенной эмоциональной напряжённости тесно взаимодействуют музыканты: исполнители, концертмейстеры, преподаватели. Поскольку в такое взаимодействие вовлечено несколько индивидуальностей, то результат совместной деятельности во многом зависит от складывающихся как личностных, так и профессиональных взаимоотношений, а также от способностей каждого из участника коммуникативного процесса, который, в свою очередь, является одновременно сферой сознания и бессознательного. От количества участников, вовлечения в такую деятельность, зависит «сотворческое пространство». Его нельзя путать с «художественным пространством», формирование которого зависит не от количества участников, а от качества ансамблевой деятельности. Так, М.С. Каган обнаруживал в художественном творчестве трёхмерное

пространство, в котором «духовное и материальное… органически сливаются, взаимно отождествляются, порождая нечто третье, некое качественно своеобразное явление – духовно-материальную целостность, именуемую «художественной образностью» [5, с. 243].

Процесс сотворчества предполагает интегрирование технологической и художественной сторон репетиционной и концертной практик в эмоционально-чувственные проживания, откладывающиеся в подсознании в виде опыта творческого взаимодействия в коллективе, который представляет собой совмещённый организм в виде единой психологической системы. Системность заключается в общности ценностного отношения всех субъектов сотворческой деятельности к музыке, а также в их психологической готовности к взаимному сотрудничеству. Целостность же данной системы напрямую зависит от единства цели совместной исполнительской деятельности и эмоционального фона межличностных отношений. При этом актуализация интерсубъективных связей всех участников сотворческой музыкально-исполнительской деятельности происходит благодаря общей многовекторности внимания за ходом исполнительского процесса в результате активной направленности его участников друг на друга. Здесь особой ценностью выступает качество готовности поступиться субъективными позициями ради художественной цели, когда все личные проблемы должны «уйти» на другой план для создания состояния общего вдохновения. Поэтому ценностный подход является первоосновой музыкально-исполнительского сотворчества.

Другим условием состоятельности совместной музыкально-исполнительской деятельности является психологическая готовность музыкантов к взаимному сотрудничеству. Актуальность психологической совместимости музыкантов особенно проявляется в учебном процессе, где согласно образовательной программе в процессе профессиональной подготовки в вузе необходимо создавать ансамбли из учащихся. Согласно образовательной программе подготовки студентов-пианистов такие дисциплины, как «Камерный ансамбль» и «Концертмейстерский класс», непосредственно направлены на обучение ансамблевому музицированию. На уроках по данным предметам студенты-пианисты получают опыт исполнительской практики во взаимодействии с другими её участниками. Такие параметры, как: темперамент, устойчивость нервной системы, эмоциональная организация, наличие воли, мыслительная активность, степень одарённости, уровень подготовки, – должны учитываться при формировании учебных творческих коллективов.

Для поддержания психологического микроклимата в ансамблевой среде участникам необходимо прилагать особые усилия для мобилизации их со-направленности на решение художественных задач в контексте как исполнительской, так и педагогической деятельности. Этому эффективно способствуют психологические механизмы межличностного взаимодействия: идентификация, эмпатия, заражение, внушение, подражание, рефлексия и т.д., отвечающие за передачу информации в атмосфере сотворчества. В процессах саморегуляции ансамблиста значительную роль также играют механизмы подражания и идентификации, которые реализуются через эмоциональное самоотождествление личности музыканта с партнёром аналогично одновременному освоению актёром различных ролей. Данное поведение в виде своеобразного отражения состояния партнера, сопереживания А.А. Бодалёв характеризует термином «сонастроенность» [2, с. 52.]. Способность музыканта вчувствоваться в эмоциональное состояние партнёра по сцене, а также в умении проникнуть во внутренний образный мир исполняемого произведения проявляется в механизме эмпатии на основе ощущений, чувств, эмоций.

За поддержание здоровой творческой обстановки в ансамбле отвечает механизм рефлексии, основывающийся на логических связях и выполняющий функцию стратегии поведения в коллективе с учётом коррекции в зависимости от внутреннего мира каждого партнёра. Под данным механизмом мы подразумеваем осознание индивидом того, как он сам воспринимается другими участниками процесса и его способность по мере поступления обратной связи гибко менять своё поведение. Участники творческого процесса должны адекватно оценивать место собственной творческой позиции в соотношении с поставленной художественной целью, взаимно отражающейся в действиях всех интересантов. Точность взаимных реакций в музыкальном исполнительстве напрямую зависит от эмоционального отклика исполнителя на творческие посылы товарищей по сцене.

Кроме того, в коллективном творчестве наблюдается механизм проецирования, то есть неосознанное присвоение коллегами свойств партнёра, когда он подсознательно заражает их своим эмоциональным настроем. В музыкально-исполнительской деятельности данный механизм реализуется через аккумулирование индивидуальных стремлений и эмоций в единое целое, в результате чего энергия каждого из участников суммируется, усиливая общее воздействие на аудиторию. Со стороны это выглядит примерно так: в концертном выступлении солист-вокалист или инструменталист в сопровождении концертмейстера-пианиста исполняют произведение, при этом они одинаково чувствуют каждое движение музыкальной фразы независимо от их расстановки на сцене с учетом начала, кульминационного развития и завершения пьесы. Партия рояля сопровождает линию солиста эмоционально свободно и выразительно, но нигде его не заглушая. Партнёры по звучанию создают единство образного пространства произведения, которое воспринимается на слух как целостное чувственное и вместе с тем продуманное высказывание.

Проецирование собственной уверенности в построении художественной интерпретации на материал другого исполнителя передаёт ему чувство свободы, которое он также способен передать обратно в случае знания партии товарища по ансамблю. Как отмечает Е.Ю. Куприна, «у исполнителей должно быть наработано умение играть свою партию как бы через отражение в материале, которым владеет другой» [8, с. 122]. При этом, относительность субъективного взгляда на исполнительскую интерпретацию одного исполнителя должна компенсироваться принятием иной точки зрения другого, допуская возможность её переосмысливания через призму иной предложенной концепции.

Преодоление эгоцентризма и гибкость позиции является необходимым качеством в решении творческих споров, когда содержательная целостность становится результатом совместной интеграцией различных мнений. Способность обозреть музыкальное произведение с разных позиций в ситуации отбора необходимых технических и художественных средств способствует не только осмысленности выбора, но и укреплению творческого союза исполнителей. Вовлечённость партнёров по сцене посредством задействования воображения на основе единого эмоционального переживания по отношению к музыкальному материалу порождает единство художественного образного содержания, готового быть воспринятым публикой и иметь власть над ней. В итоге, создание совместной интерпретации в ансамбле зависит от общности мировоззренческих позиций его участников. В свою очередь, профессиональное мировоззрение каждого из

них должно базироваться, с одной стороны, на системе взглядов, убеждений, идеалов, представлений; с другой – на системе знаний, практических умений, определяющих отношение музыканта к его профессии и к самому себе как субъекту профессиональной деятельности. Иными словами, сотворчество, как совместную деятельность, нужно рассматривать с учётом фактора общности субъектов в понимании и эмоциональной оценки смысла музыкального искусства и своего в нём места.

Выводы. Таким образом, сотворчество как компонент концертмейстерского мастерства студентов-пианистов представляет собой не только художественный процесс музицирования, но и атрибут мастерства, без которого последнее невозможно в принципе в ходе познания структуры отношений концертмейстера с другими участниками творческого коллектива. Системную целостность сотворчества определяют общность ценностного подхода к музыкально-исполнительской деятельности и музыке в целом, общность творческих намерений и целей, психологическая готовность к компромиссному взаимодействию. Компромисс необходим для усреднения мировоззренческих позиций, неизбежно отражающихся в совместной интерпретации музыкального произведения, которое создано для участия нескольких исполнителей. Сопутствующий понятию «сотворчество» синонимический ряд – это: «сотрудничество», «соразмерность», «сонастроенность», «слаженность», «синтонность», «антиципация», «интуиция», «идентификация», «заражение», «внушение», «подражание», «эмпатия», «рефлексия» и др. Однако с учётом многоплановости концертмейстерской деятельности применительно к ансамблевому мастерству понятие «сотворчество» наиболее точно отражает суть отношений в коллективе, направленных на конечный художественный результат. Сотворческая музыкально-исполнительская деятельность как инструмент творческой объективации интерпретаторского «прочтения» исполнителями музыкального произведения с целью раскрытия художественно-образного содержания – есть многоуровневый художественный феномен, отражающий специфику работы ансамблевого взаимодействия на основе профессионального и личностного саморазвития.

Литература:

1. Белоусова А.К. Самоорганизация совместной мыслительной деятельности // Автореферат дис. … д-ра психол. наук: Ростов-н/Д., 2003. – 49 с.
2. Бодалёв А.А. Психология общения. Избранные психологические труды: М.: Издательство "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996. – 256 с.
3. Готлиб А.Д. Основы ансамблевой техники: М.: Музыка, 1971. – 94 с.
4. Гуренко Е.Г. Исполнительское искусство: методологические проблемы // Уч. пособие. Новосибирск: Изд-во НГК, 1985. – 86 с.
5. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание: Избранные статьи: Л., 1991. – 383 с.
6. Калицкий В.В. Концертмейстерское искусство пианиста: дисс. докт. искусствоведения // Российская государственная специализированная академия искусства: М., 2019. – 586 с.
7. Коробова О.Я. Антиципация в структуре художественно-творческой деятельности концертмейстера // Автореферат дис. ... кандидата искусствоведения: Саратов, 2011. – 25 с.
8. Куприна Е.Ю. Психологические закономерности сотворческой музыкально-исполнительской деятельности // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева / Пермский национальный исследовательский политехнический университет: Пермь. – 2015 (4). – С. 115-124.
9. Стороженко, А.М. Антиципация и пути активизации музыкального мышления Текст. / А.М. Стороженко // Теория методика и практика музыкального исполнительства и педагогики: Межвуз. сб. науч. ст.: Саратов: СГК им. Л.В. Собинова, 2002. – С. 137-141.
10. Стороженко, А.М. Инструментальный ансамбль и проблемы исполнительства: Учебное пособие: Самара: Кн. изд-во, 1993. – 108 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук Пономарев Роман Евгеньевич
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (г. Москва)

ЛОГИЧЕСКИЕ И СИСТЕМНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Одним из направлений изменений в современном образовании является его цифровизация, что с неизбежностью приводит к появлению новых вопросов. При этом важно не забывать о проблемах, которые существовали и ранее. Логические и системные проблемы, по-прежнему, имеют важное значение для подготовки будущих педагогов. В настоящей статье рассматриваются указанные проблемы, обсуждаются направления их решения.

Ключевые слова: педагогическая подготовка, цифровизация, логические и системные проблемы.

Annotation. One of the trends in modern education is its digitalization, which leads to the emergence of new questions. At the same time, it is important not to forget about the problems that existed before. Logical and systemic problems continue to be important for the preparation of future educators. This article examines these problems and discusses the directions for their solution.

Keywords: pedagogical training, digitalization, logical and systemic problems.

Введение. Инновации в системе российского образования, его цифровизация с неизбежностью приводят и будут приводить в дальнейшем к новым вопросам и проблемам, свойственным любым развивающимся объектам. В ходе решения злободневных задач развития образования не стоит забывать и об уже существующих нерешенных проблемах только потому, что о них известно давно или потому, что в их формулировках отсутствует новомодная терминология. Не стоит надеяться и на то, что они будут вычеркнуты из повестки дня или исчезнут сами собой. Проблемы не умирают от старости! Они могут продолжить закрепляться в деятельности и, прежде всего, потому, что внимание переносится на актуальные и новомодные, а также и в связи с тем, что с течением времени старые проблемы начинают восприниматься как само собой разумеющееся. И если тенденция цифровизации образования предполагает разумное движение,

то она постарается отфильтровать ненужное, иначе будут оцифрованы, будут закреплены на современных носителях и получат новую цифровую жизнь и проблемы, и ошибки, и разного рода глупости [5].

Изложение основного материала статьи. Современная проблемная ситуация в педагогической науке и в практике развития образования характеризуется не только, да и не столько остросоциальными оценками, например, качества обучения в дистанционной форме, продолжающейся критикой ЕГЭ и т.п. Любые существенные изменения в деятельности, привлечение новых средств, методов, технологий неизбежно актуализирует вопрос о том, как это отразится на действующих лицах, на осуществляемых ими функциях и на деятельности в целом. И если для системы образования эту ситуацию можно обозначить как проблему разделения педагогического труда, то для современной школы её можно сформулировать так: проблема разделения педагогического труда и изменение функций школьного учителя. Иными словами данную проблему можно выразить следующим образом:

1. Какие вопросы педагогического мышления и какие функции педагогической деятельности должны оставаться в компетенции современного школьного учителя?

2. Какие из педагогических функций должны быть в компетенции структур, занимающихся управлением образованием, его исследованием и развитием?

В соответствии с современными тенденциями изменений в образовании, при ответе на эти вопросы необходимо уделить пристальное внимание роли, месту и функциям технологии искусственного интеллекта и технологии больших данных в педагогической деятельности. Это особенно актуально в ситуации, когда подразумевается возможность, что создаваемая для обучения цифровая "система сама решает, какую задачу предложить, и распознает, когда ученик отвлекся или устал"[6]. Тем более, если обозначена задача создания симуляторов учителей или «"обучающих компаньонов", которые будут учить человека на протяжении всей его жизни, определять изменения в уверенности и мотивации учащегося и в случае надобности помогать ему» [6].

Содержание педагогической подготовки как подготовки к педагогической деятельности должно обеспечить студентов средствами осуществления педагогических функций в образовательном процессе. Фундаментальная связь педагогической и учебной деятельности в образовании представлена процессами объяснения и понимания. При решении простых образовательных задач, данные процессы могут осуществляться обычным, естественным способом, т.е. без применения специальных внешних средств. По мере усложнения структуры образовательного процесса и для объяснения, и для понимании сказанного могут потребоваться специальные внешние средства, в том числе и цифровые технологии. Концентрация внимания на объяснении педагогом и понимании учеником, а также на объяснении учеником и понимании педагогом не означает отсутствия других интеллектуальных процессов. Наоборот, это создает базу и для совместной деятельности, и для осуществления коллективных способов мышления, рефлексии и т.п.

Но каким бы способом и при помощи каких бы средств не осуществлялось объяснение и понимание, принципиально важное значение на любом (в том числе и цифровом) уровне развития имеет точность выражения мысли. От того, на сколько точно построено объяснение зависит и возможность понимания и качество образовательного процесса в целом. И если ученику средства понимания-объяснения ещё необходимо осваивать, то профессиональному педагогу ими необходимо владеть. Во-первых, для того, чтобы организовать свою деятельность, во-вторых, для того, чтобы в процессе обучения некоторые из них мог освоить ученик.

Педагогу для формирования у обучающихся понятий в процессе объяснения нужно не только знать, что такое понятие, но также и уметь отличать существенные признаки от несущественных, уметь идентифицировать объект или класс объектов, отраженный в формируемом понятии. Освоение способов решения задач с использованием нового для обучающегося понятия приводит к построению суждений, умозаключений, к мыслительной работе в целом. Всем этим и занимается классическая логика.

Конечно, классическая логика на охватывает все возможные способы мышления современного человека. Достаточно вспомнить диалектическую, математическую, содержательно-генетическую логики, а также и то обстоятельство, что человек мыслит не только понятийно. Тем не менее, классическая логика, по-прежнему, является одним из важнейших оснований современных наук, изучаемых и в школах, и в вузах.

В отличии от обыденных знаний, научным свойственна "их системная организация, обоснованность и доказанность", при этом "Часть знаний непосредственно проверяется в эксперименте. Остальные связывают между собой логическими связями" [3, с. 24]. Подчеркнем, что обоснованность и доказанность научного знания была обеспечена во многом тем, что "вырабатываемые нормативы логического следования были применены к научному рассуждению" [3, с. 25].

Нельзя не отметить, что на уровне среднего образования логика изучалась в дореволюционной России, в 1946 году было принято решение об её изучении в Советском Союзе и она изучалась около 10 лет. Сегодня логика (классическая логика) изучается в некоторых школах, а вузах на некоторых факультетах по отдельным направлениям подготовки.

Получается, что за редким исключением...

классическая логика как основание научного содержания, осваиваемого в процессе обучения,

классическая логика как средство объяснения-понимания в образовательном процессе,

не стала обязательной составляющей подготовки будущих педагогов!

А может быть и не надо? Может быть достаточно того, что изучая современные науки, человек осваивает на нужном уровне логические формы и способы мышления, которые позволяют ему адекватно решать практические задачи. И если это так, то вполне оправданным можно будет считать то обстоятельство, что этой областью знаний занимаются отдельные специалисты.

Вопросы о том, что такое понятие, определение понятия, чем отличаются существенные признаки от несущественных, как отличить классификацию от простого перечня наименований у многих педагогов вызывают затруднения. Нередко от школьных учителей доводилось слышать, что определение представляет собой повествовательное предложение, где после тире следует слово "это", или некоторые, пытаясь отшучиваться, утверждали, что определение - это предложение выделенное в учебнике жирным шрифтом.

И здесь важно не то, чтобы они заучили наизусть определение понятия "определение". То, что в определении отражаются существенные признаки класса предметов, что посредством указания на существенные признаки устанавливаются границы объема понятия позволяет нам действовать: объяснять и понимать, а при необходимости и уточнять. Мы можем формировать у обучающихся нужные понятия,

фиксируя существенные признаки предмета. Но и здесь нередко возникали трудности с тем, чтобы отличить существенные признаки от несущественных. Нередко существенные признаки педагогами ассоциативно характеризовались как важные. Однако то, что важно для решения одних задач, может быть несущественным для понятия как такового.

Сказанное выше имеет прямое отношение к педагогической и учебной деятельности. Как оценить педагогу точность определения, правильность умозаключения, одним словом, мысль, высказанную учеником "своими словами". Интуитивно? Неудивительно, что педагоги в случае освоения понятий ориентируют на текст учебника, который заучивается слово в слово. А если ученик ограничивается только "зазубриванием", без понимания прочитанного, не возникает мысленного отражения объекта, не возникает у обучающегося нового знания.

В некоторых случаях логическая безграмотность ведет к продолжительным разговорам о несомненно важном, но несущественном с точки зрения сущности понятия. Можно было наблюдать как на протяжении нескольких лет время от времени возникали дискуссии о том, является образование услугой или нет. Чаши весов качалась из стороны в сторону. Однако, если задаться вопросом о том, может ли быть образование услугой, нетрудно ответить, что может. А может не быть? Может и не быть! Это означает, что признаки "быть услугой" или "не быть ей" не является существенным для понимания сущности образования. Но он оказался важным, т.к. был закреплен официально в одном из российских стандартов [1].

Логическая безграмотность в рамках понятийного мышления проявляет себя и педагогических текстах. В научной и учебной литературе можно прочитать о том, что дидактика - наука об обучении и образовании [4], в то время как образование включает в себя и обучение, и воспитание, что приводит к неверным умозаключениям, например, отождествлению дидактики как одного из разделов педагогической науки и педагогики в целом. Из учебника в учебник на протяжении десятилетий перепечатываются так называемые классификации методов обучения (по источнику знаний, по характеру учебно-познавательной деятельности). Однако не каждое перечисление, не каждая систематизация есть классификация. С точки зрения логики классификация предполагает последовательное деление объема понятия, деление без остатка, а полученные в результате такого деления классы не должны пересекаться. Кстати, и сам И.Я. Лернер, говоря о том, что в современных учебниках некорректно называют "классификация методов обучения по характеру учебно-познавательной деятельности" утверждал, что это "не классификация методов, а сами дидактические методы" [2, с. 114]. Меж тем корректное понимание того, что есть классификация играет важную роль в научном, и в том числе в научно-педагогическом познании, т.к. позволяет четко фиксировать отношения между рассматриваемыми объектами.

В сложившейся ситуации по сопричастности к изучению основанных на логике науках, педагоги осваивают и некоторые приемы логического мышления, однако отсутствие специальной логической подготовки не позволяет уйти от самых простейших логических ошибок. Освоение классической логики нельзя считать непосильной задачей. Известный дореволюционный учебник Г.И. Челпанова был создан для гимназий и самообразования [7]. И если вопрос о том, всем ли необходимо изучить курс логики в рамках среднего образования, на наш взгляд, может обсуждаться, то, опять же с нашей точки зрения, изучение логики в рамках педагогической подготовки должно стать обязательным. Это касается и подготовки школьных учителей, и преподавателей университетов, и сотрудников органов управления образованием.

Наряду с проблемой отсутствия логической грамотности педагогов нельзя не отметить и проблему овладения многими из них системной организацией научно-педагогического знания. Несмотря на то, что о принципе системности содержания образования (в том числе и педагогического) написано практически в каждом учебнике и учебном пособии по педагогике, сформированность способности к логически корректным умозаключениям относительно системных объектов оставляет желать лучшего. Типичной системной ошибкой является то, что рассматривается один или несколько из имеющихся элементов системы, а вывод делается о системе в целом. Следует сказать, что в некоторых случаях можно прийти к адекватным утверждением, однако даже совпадающий с правильным ответ, но полученный случайно, не избавляет от системной ошибки.

Особенно ярко проблема системной организации педагогического знания у многих учителей и преподавателей проявилась в ситуации вынужденного перехода на дистанционную форму обучения. Если в обыденной коммуникации ее негативная оценка в категориях "хорошо-плохо" была ожидаема, то способы осмысления обучения дистанционного обучения профессиональными педагогами не позволила избежать обозначенной системной ошибки. Преодолевая субъективность в оценках, профессионалы нередко обсуждали плюсы и минусы дистанционной формы, не учитывая системного характера рассматриваемого объекта.

Форма обучения, в том числе и дистанционная - это только один из элементов педагогической системы! Вместе с формой обучения в педагогическую систему входят участники процесса, идеи и принципы, лежащие в его основе, методы, средства и всё это нужно учитывать при анализе, оценке, проектировании педагогической системы. Если физик слышит словосочетание "прямолинейное равноускоренное движение", сразу представляет уравнение движения в целом. Он не задается вопросами: "Какая скорость самая лучшая?", "Что лучше скорость или ускорение?" или "Каковы плюсы и минусы у начальной скорости?".

Представив реальный или ещё проектируемый процесс обучения системно, педагог должен рассмотреть вопрос о соответствии элементов друг другу, поставленной цели в целом. И если уж возникнет вопрос именно о форме, он может спросить о том, уместно ли использование данной конкретной формы в этой системе или нет. Не столько о плюсах или минусах, сколько о том, соответствует ли данная форма обучения поставленной цели, используемым методам, самим обучаемым или не соответствует. Для системно мыслящего профессионала очевидно, что изменение одного элемента, должно, непременно должно, сказаться на других элементах и всей системе в целом. Заменили очную форму дистанционной - наивно ожидать того же взаимодействия и тех же образовательных результатов. Они должны измениться, иначе системы просто-напросто не было. Если кто-то заявляет, что при переходе на дистанционное обучение ничего не изменилось или не должно измениться, то он в очередной раз совершает системную ошибку.

Выводы. Если сегодня нерешенность логических и системных проблем в профессиональной подготовке многих педагогов оказалась допустима с точки зрения устоявшихся норм в системе педагогического образования, то это может найти своё продолжение и получить закрепление в ходе цифровизации. Достаточно ничего не менять в существующем содержании педагогической подготовки при его оцифровки,

чтобы проблемная ситуация воспроизводилась и в дальнейшем. Дополнение содержания педагогической подготовки курсом классической логики, решением исследовательских и проектных задач на системные связи в образовательном процессе, приблизит преодоление рассмотренных проблемных ситуаций.

Литература:

1. ГОСТ 52614.2 – 2006 "СИСТЕМЫ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА. РУКОВОДЯЩИЕ УКАЗАНИЯ ПО ПРИМЕНЕНИЮ ГОСТ Р ИСО 9001 – 2001 В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ"

2. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

3. Новая философская энциклопедия: В 4-х т. – М.: Мысль, 2010. – Т.3. – 692 с.

4. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов педагогических вузов: В 2 кн. – М.: ВЛАДОС, 1999. – Кн.1. – 576 с.

5. Пономарев Р.Е. Технологические приемы формирования и развития глупости // Мир науки. Педагогика и психология, 2019 №2, https://mir-nauki.com/PDF/83PDMN219.pdf [обращение 14.03.2021].

6. Распоряжение Министерства просвещения РФ "Об утверждении методических рекомендаций для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий" от 18 мая 2020 г. № 44

7. Челпанов Г. Учебникъ логики (для гимназій и самообразованія) / М.: Т-во «В.В. ДУМНОВЪ насл. Бр. САЛАЕВЫХЪ», 1917. – 196 с.

Педагогика

УДК 378.147

доктор педагогических наук, профессор Попова Валентина Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА

Аннотация. В статье представлены предпосылки, направления, цели и задачи, содержательные характеристики развития культурно-просветительской грамотности школьника. Обоснование актуальности заявленной проблемы состоит в том, чтобы акцентировать внимание к созданию условий для развития умений школьников познавать мир на основе осмысления своей культурной принадлежности и возможностей диалога культур для саморазвития и самосовершенствования. Обоснована логика развития культурно-просветительской грамотности школьника на основе осмысления текстов (текстов культуры в том числе) для получения не только знаний об окружающем мире, но и навыков социально-нравственной ориентации личности в жизни и профессии.

Ключевые слова: культурно-просветительская грамотность, текст, чтение и интерпретация текста, культурное пространство.

Annotation. The article presents the prerequisites, directions, goals and objectives, content characteristics of the development of cultural and educational literacy of the student. The rationale for the relevance of the stated problem is to focus on creating conditions for the development of students ' abilities to learn about the world on the basis of understanding their cultural identity and the possibilities of a dialogue of cultures for self-development and self-improvement. The logic of the development of cultural and educational literacy of the student on the basis of comprehension of texts (including cultural texts) for obtaining not only knowledge about the surrounding world, but also the skills of social and moral orientation of the individual in life and profession is justified.

Keywords: cultural and educational literacy, text, reading and interpretation of the text, cultural space.

Введение. Для реализации аксиологической направленности воспитания школьника необходимо не только обоснование таких понятий, как «восхождение к национальной и общечеловеческой культуре», но и создание условий для формирования культурно-просветительской грамотности обучающихся, включающей не только осознание своей принадлежность к определенной культуре, но и приобретение знаний о диалоге культур (по В.С. Библеру) для самосовершенствования [2].

Дальнейшие рассуждения касаются проблемы современного школьника, который, с одной стороны, встраиваться в сложившиеся цепочки социальных связей и отношений, а с другой, им заново приходится формировать то общение (автор – читатель; Я – другое Я – Ты), которое способствует (или не способствует) достижению совокупности знаний об окружающем мире; определенности в социально-нравственных ориентациях личности.

Изложение основного материала статьи. Обращаем внимание на то, что особую значимость в обозначенных направлениях и в целях развития культурно-просветительской грамотности школьников приобретает умение познавать мир, в том числе читать (осмысливать) тексты («общаться» с текстами (текстами культуры в том числе). В заявленном аспекте следует учитывать, что каждый возраст – это не только этап подготовки к следующему возрасту и восхождение к взрослой жизни, но и как особый способ организации сознания и мышления растущего человека, вступающего (в возникающих ситуациях) в диалог с другими людьми.

Означает ли это, что не следует торопиться (как и не опоздать бы) переводить школьника на следующий этап развития, но при этом развивать, укреплять позицию познания мира, себя и других в этом мире, свойственную данному возрасту?

Логика рассуждений строится прежде всего на том, что необходимо ненавязчиво развивать свойственные данному возрасту (и данному ребенку) взгляды, способы мышления, в том числе способствовать повышению уровня владения видами речевой деятельности (слушания, говорения, чтения и письма), а с другой, – помочь выстроить и удержать ту культурную, сознательную позицию, которая обеспечит возможности для определения именно того идеала, к которому необходимо стремиться.

Другой проблемный вопрос состоит в том, а как организовать диалог этой (выработанной в процессе взросления) позиции с иной культурой, представленными текстами, как обеспечить осмысление символов той или иной эпохи, наладить взаимодействие с людьми (старшими, младшими или сверстниками).

Так возникает необходимость обоснования культурно-просветительской составляющей воспитания обучающихся, которая состоит в закреплении в сознании личности ценностей как результата оценки явлений окружающей действительности с позиций добра и зла, красоты или безобразия, чуткости и бездушия на основе осмысленного (что достигается совсем не просто) выбора соответствующих способов действий. При этом культурно-просветительская составляющая деятельности педагога и родителя включает решение задач изучения, формирования и реализации потребностей детей и взрослых, организацию культурного пространства.

Созидание «человека культуры» является предметом культурно-просветительской деятельности учителей, родителей, всех заинтересованных в воспитании подрастающего поколения. Согласно Е.В. Бондаревской, человек культуры – это «свободная личность, способная к самоопределению в мире культуры, гуманная личность, понимающая ценность и неповторимость каждого человека, духовная личность, способная к культурной идентификации» [4]. В.Л. Бенин под становлением культурного человека понимает процесс «активного, целенаправленного развития и саморазвития в направлении постижения, воспроизводства и приумножения культурных ценностей» [1].

Важным и необходимым в современных условиях высокого уровня информатизации является обращение к ценностно-смысловым характеристикам текста (текста культуры в том числе), что способствует развитию качеств личности обучающегося, необходимых для выбора ценностных приоритетов своего бытия.

Однако обнаруживаются противоречия: актуален вопрос о новых аспектах медиаграмотности и в то же время не отменяется необходимость читать и писать (возможно, и при использовании современных носителей информации и информационно-коммуникационных технологий). Как соотнести такие понятия, как «культурно-просветительская грамотность», «информационная грамотность», «медиаграмотность» и осмысленные аспекты работы с текстом?

Кроме осознания принадлежности к определенной культуре, необходимо, на наш взгляд, знание путей и средств понимания текстов культуры на основе осмысления особенностей национальной культуры (культур). Речь идет о многонациоанльном социуме, и именно поэтому культурно-просветительская грамотность обусловлена степенью причастности к определенному культурному фоновому знанию и пониманию контекста, представляющего ту или иную доминирующую культуру.

Было бы оправданным в заявленном аспекте обратиться к понятию «текста культуры», которое является принадлежностью не только языка лингвистики, но и литературоведения, логики, философии, культурологии.

В целях настоящих рассуждений обобщенное понятие «текста культуры» восходит к пониманию текста не только как знаковой системы, но и основной ячейки культуры в ментальном мире человека, способной накапливать, сохранять и передавать социально и духовно значимую информацию. По мнению Ю.М. Лотмана, сама культура понимается как совокупность текстов [8].

Важно и то, что заявленная совокупность текстов включает не только произведения художественной литературы, но и документы, философские трактаты, кроме того, – живописные, музыкальные произведения, несущие в себе определенную символику.

Для работы с текстами культуры важным является обнаружение так называемого событийного контекста, определения цепочки таких понятий, как «слово – значение – смысл – личностный смысл». Не следует при этом забывать о: членимости текста; его смысловой цельности; формальной связности и относительной автономности высказывания.

Для получения информации, ее переработки и в целях развития культурно-просветительской грамотности школьника следует учитывать возможности не только глобального, детального, но и критического восприятия текста. Такой подход и учет возможностей разнообразных видов восприятия текста позволяет совершенно обоснованно планировать осмысленную работу по «вычерпыванию» смыслов текста (микротекста), возможно, и пониманию той социокультурной реальности, в которую (в процессе анализа) погружается школьник.

Овладение чтением как видом речевой деятельности способствует развитию у школьника таких умений, как умение сосредоточить внимание на «ключевых» местах текста; формулировать вопросы в процессе восприятия текста (на уровне понимания его); критически оценивать полученную информацию. Сказанное о развитии культурно-просветительской грамотности школьника не предполагает расширения содержания обучения (как некой добавки), речь идет о развитии способности любого образованного человека выстроить ценностно-смысловую коммуникацию любого масштаба (вплоть до глобальной) по принципу словесно-смыслового разнообразия, демонстрирующего достаточный уровень владения словом.

Однако в современных условиях информатизации и снижения уровня грамотности (орфографической, пунктуационной, стилистической) у современных носителей языка необходимо воспитание языковой ответственности. На этих основаниях базируется и культурно-просветительская грамотность, поскольку умение владеть словом – неотъемлемая часть смыслотворческой деятельности человека.

Знания, которые приобретает школьник в процессе анализа и интерпретации текстами (в заявленном аспекте как части культуры), пополняют так называемую информационную базу носителя языка. Это особенно важно для того, чтобы не возникали проблемы «неадекватного» восприятия текста, поскольку понимание текста в значительной степени связано именно с богатством словаря личности.

Взаимосвязи понятий «круг чтения» и «смысловое восприятие текста» выводят как педагога, так и школьника к осмыслению ценностно-смысловых понятий «картина мира», «речевое поведение», «взаимопонимание и взаимодействие на нравственных основах». Чтобы стать выразителем и творцом определенной культурной традиции, следует осознать значимость исторической памяти народа, «хранилищем» которой является слово, язык, текст [7].

Особый интерес для школьников представляют сведения о родном крае в историческом, литературном и художественно-эстетическом аспектах. В этих целях могут использоваться тексты, предоставляющие сведения об истории и специфике, например, о системе образования в Оренбургском крае на рубеже XIX, XX, XXI веков.

Так, на материале текстов культуроведческой направленности обнаруживается связь языка и культуры, познание традиций и обычаев родного края, взаимодействия и взаимовлияния языков народов, проживающих в регионе. Особая страница – развитие образования в Оренбургском крае.

Задания для самостоятельной работы (разновозрастных групп обучающихся).

Материал для осмысления.

История развития образования и педагогической мысли – одна из важнейших сторон истории народов Южного Урала, представляющей интерес для ученых-исследователей как уральского региона, так и всей России.

Образовательные учреждения и образование Оренбуржья, Башкирии, Челябинской, Пермской, Екатеринбургской и Самарской областей тесно связаны. Это обусловлено близким территориальным расположением, вхождением в отдельные исторические промежутки и в единые административные единицы, а также общим управлением образовательными учреждениями в XVIII, XIX и начале XX века со стороны Казанского, а затем Оренбургского учебных округов, в составе которых эти территории находились. Именно поэтому история учебных заведений и образования в целом Оренбургского учебного округа XIX и начала XX века изучается учеными-историками, педагогами, краеведами [3].

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Что Вам известно о развитии современного образования в Оренбуржье?

2. Что, по Вашему мнению, вкладывается в понятие «школа будущего»?

Материал для осмысления.

Особенности полиэтнического состава жителей в Оренбургской области предполагают обучение русскому языку на разновариантной основе. При этом необходима ориентация на поликультурную основу (поликультурное просвещение), а также на осмысление этнолингвистической ситуации.

Основная задача состоит в формировании толерантной личности, обладающей знаниями собственной национальной культуры, знаниями языка, культуры коренного народа страны проживания, культур других народов. Достижение сбалансированности взаимодействия разных культур и языков возможно на основе формирования поликультурной грамотности (в единстве информационного, социально-поведенческого, этического и мировоззренческого аспектов).

Поликультурная грамотность – совокупность действий личности, отражающих способность понимать общее и различное между родной и инофонной культурой, переключаться с одной культуры на другую в целях приобретения разнообразного поведенческого репертуара (с учетом общекультурных и национально-специфических ценностей) [13;14].

К примеру, использование текстов писателей и поэтов, проживающих в Оренбургском крае и посетивших Оренбургский край, позволяет выявить те языковые особенности, которые характерны для региона и которые способствуют развитию лингвокраеведения.

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Какие тексты из произведений писателей и поэтов, посетивших Оренбургский край, можно считать культуроведческими текстами и почему?

2. Языковая ситуация – это совокупность языковых образований, то есть языков и вариантов языков (диалектов, жаргонов). Что Вы знаете о языковом разнообразии региона, села, города?

Перспективной в формировании культурно-просветительской грамотности школьника (в аспекте анализа и интерпретации текста) является работа с архивными документами. Архивные материалы, отражающие историческое прошлое страны, – основная часть культурного наследия российского народа.

Анализ документов может состоять как в содержательно-графических характеристиках, так и в характеристиках жанра, лексики и языковых процессов в разных проявлениях.

Кроме того, обращение к изучению архивных документов способствует развитию исследовательских интересов обучающихся, воспитанию бережного отношения к родному языку в его историческом и современном аспектах, а в результате – является источником обогащения духовного мира школьников [9].

Выводы. Таким образом, средствами развития культурно-просветительской грамотности школьника являются исследования педагогов, психологов, философов, которые раскрывают проблемы развития личности в культурно-историческом ключе, а также произведения искусства (музыка, живопись, скульптура, литература, кино, театр). При этом особенно важно развитие культурно-просветительской грамотности школьника соотнести с его потенциальными возможностями, способностями к самообразованию, самопознанию, саморазвитию, саморефлексии.

Литература:

1. Бенин В.Л. Культурологический подход как сущность методологии гуманистической педагогики / В.Л. Бенин // Человек в мире культуры. – 2015. – Т. 3. – С. 85-94.

2. Библер В.С. Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы / В.С. Библер. – Кемерово, 1993.

3. Болодурин В.С. Образование и педагогическая мысль в Оренбуржье. Страницы истории (1735-1940 годы) / В.С. Болодурин. – Оренбург: Оренбург. кн. изд-во, 2001. – 320 с.

4. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бонадревская. – Ростов-на-Дону, Издательство Ростовского педагогического университета, 2000. – 352 с.

5. Дейкина А.Д. Характеристика текста как вида учебной деятельности в современном школьном обучении русскому языку / А.Д Дейкина, О.Н. Левушкина // Мир русского слова. – 2011. – № 2. – С. 77-84.

6. Ипполитова Н.А. Обучение чтению / Н.А. Ипполитова. – М.: Издательский центр «Академия», 2013.

7. Козырев В.А. Образовательная среда. Языковая ситуация. Речевая культура: Монография / В.А. Козырев, В.Д. Черняк. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 171 с.

8. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история / Ю.М. Лотман. – М.: «Языки русской культуры», 1996. – 464 с.

9. Майорова Т.В. Региональные архивные источники в школьной лингвокраеведческом кружке / Т.В. Майорова // РЯШ, 2002, № 3 – С. 49-53.

10. Морозова С.А. Подготовка будущих педагогов начальной школы к разработке и реализации культурно-просветительских программ / С.А. Морозова // Известия ВГПУ. – 2017. – №2 (115). – С. 40-46.

11. Попова В.И. Текст как ценностно-смысловая доминанта воспитания обучающихся. – Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка: м-лы междунар. н.-пр. конф. науч. ред: А.Д. Дейкина. – М.: МПГУ, 2019. – С. 176-181.

12. Попова В.И. Культурно-просветительская составляющая подготовки бакалавра в региональном образовательном пространстве / В.И. Попова // Вестник ОГУ. – №11 (160). – 2013. – С. 222-227.

13. Попова В.И. Образовательно-развивающая модель взаимосвязанной учебной и внеучебной деятельности школьника. Реализация концепций «Регионоведение» и «Профориентология»: учебное пособие

/ В.И. Попова; Мин-во образования и науки Рос. Федерации; Оренб. гос. пед. ун-т. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2010. – 136 с.
14. Якимов П.А. Формирование поликультурной грамотности старшеклассника в контексте гуманитарного образования / П.А. Якимов. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2009. – 128 с.

Педагогика

УДК 37.035

кандидат педагогических наук, доцент Попова Татьяна Валерьевна
Борисоглебский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Воронежский государственный университет» (г. Борисоглебск);
кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант Уракова Марина Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования социально значимых личностных качеств старших школьников в условиях волонтерской деятельности. Подчеркивается актуальность выявления педагогических возможностей волонтерской деятельности в обеспечении успешной социализации подрастающего поколения. Авторы, анализируя подходы современных авторов, характеризуют сущность, особенности социально значимых качеств личности и возрастные аспекты их становления в период ранней юности. В статье анализируются педагогические ресурсы волонтерской деятельности, ее организационные формы и направления, включение в которые способствует формированию социально значимых личностных качеств. Выявлены условия формирования социально значимых личностных качеств старших школьников в практике волонтерской деятельности.

Ключевые слова: старший школьник, социальное воспитание, социализация, ранняя юность, волонтерская деятельность, добровольческая деятельность.

Annotation. The article is devoted to the problem of formation of socially significant personal qualities of senior schoolchildren in the conditions of volunteer activity. The article emphasizes the relevance of identifying the pedagogical possibilities of volunteer activity in ensuring the successful socialization of the younger generation. The authors, analyzing the approaches of modern authors, characterize the essence, features of socially significant personality qualities and age aspects of their formation in the period of early youth. The article analyzes the pedagogical resources of volunteer activity, its organizational forms and directions, the inclusion of which contributes to the formation of socially significant personal qualities. The conditions for the formation of socially significant personal qualities of senior schoolchildren in the practice of volunteer activity are revealed.

Keywords: high school student, social education, socialization, early youth, volunteer activity, voluntary activity.

Введение. В современных условиях дезинтеграции социальных институтов, утраты или ослабления большинством из традиционных агентов социализации их социализирующих и воспитательных функций перед современной системой образования остро стоит вопрос о поиске эффективных средств социализации подрастающего поколения. Обеспокоенность общества данной проблемой отражена в положениях нормативно-правовых документов, где декларировано, что образование должно способствовать позитивной социализации растущего человека [13].

Быть современным гражданином общества предполагает осознавать социальную ответственность перед собой, близкими, обществом, страной, проявлять такие личностные качества как социальная активность, толерантность, эмпатия. События настоящего времени показывают, что воспитание социально значимых личностных качеств в раннем юношеском возрасте происходит в ситуации риска утраты социальных и нравственных ориентиров, в связи с чем важно обеспечить преемственность социального воспитания не только в семье, школе, но и в разного рода общественных организациях и движениях.

Как показывает мировой и отечественный опыт, волонтерское движение представляет собой социальный и педагогический феномен, в условиях которого успешно решаются задачи социального становления личности, включения его в жизнь социума, участия в изменениях в окружающей жизни и самом себе, что определяет актуальность исследования.

Целью исследования является обоснование педагогических возможностей волонтерской деятельности в воспитании социально значимых личностных качеств старшего школьника. Экспериментальное исследование проводилось при поддержке Ресурсного центра поддержки добровольчества (волонтерства) в Борисоглебском городском округе Воронежской области.

Изложение основного материала статьи. На протяжении всей человеческой истории и на современном этапе развития общества особое значение для ребёнка, его семьи, образовательного учреждения и, в целом, для социума имеет вопрос о социально значимых личностных характеристиках, которые определяют образ жизни личности, приверженность определенным мировоззренческим установкам и идеалам, позволяющим ей успешно взаимодействовать с окружающими людьми, осуществлять основные виды деятельности, руководствуясь нормами и правилами социума.

Несмотря на очевидную актуальность выявления сущности социально значимых личностных качеств, их перечня, классификации и закономерностей формирования, в науке нет единой позиции относительно решения данной проблемы. Сложность данного вопроса обусловлена тем, что понятие является междисциплинарным и по-разному осмысляется в социологии, психологии и педагогике. В обобщённом понимании социально значимые личностные качества, трактуются прежде всего, как свойства личности,

позволяющие ей эффективно включаться в различные формы исторически сложившейся общественной деятельности, жить в обществе.

Социально-философский подход к личности как субъекту социально значимой деятельности предполагает рассмотрение социально ценных личностных характеристик с позиций организационно-управленческого аспекта. В трудах Т. Парсонса подчеркивается роль механизма социального управления, неотъемлемым условием которого выступает обеспечение контроля за усвоением индивидом социально-правовых норм, ценностей, моделей поведения [11]. Общество задает соответствующие условия, контролирует их выполнение индивидом и дает положительную оценку тем свойствам его личности, которые соответствуют социальному идеалу.

В психологии проблема личности и её качеств поднимается в исследованиях через призму различных теоретико-методологических подходов, труды отечественных и зарубежных психологов объединяет вывод, что личность представляет собой особый способ бытия человека – члена общества, к которому он принадлежит. Так, И.С. Кон доказывает, что дефиниция «личность» применяется в отношении человеческого индивида только как члена социума и само употребление этого термина обобщает интегрированные в нём социально значимые черты [7]. Значимо для нашего исследования то, что, определяя личность, С.Л. Рубинштейн напрямую связывает личностные характеристики и социальное поведение индивида, указывая что: «в качестве собственно личностных свойств из всего многообразия свойств человека обычно выделяют те, которые обуславливают общественно значимое поведение человека» [12, с. 119].

В социальной педагогике социально значимые качества личности изучаются с позиций социально-нравственного становления личности в силу того, что они рассматриваются как качества, которые не присущи человеку от природы, а целенаправленно формируются в процессе социализации и воспитания. К социально значимым личностным качествам ученые относят целый ряд свойств личности, благодаря формированию которых обеспечивается достаточный уровень социализированности. Так, А.В. Мудрик указывает, что именно сформированность социально ценных качеств представляет собой результат социализации: «социализированность – сформированность черт, задаваемых статусом личности и требуемых в данном обществе» [10, с. 56]. На каждом возрастном периоде реализуются определенные задачи развития личности и её социализации. Особое место в социальном становлении личности занимает ранний юношеский возраст.

В своем исследовании с учетом анализа и обобщения современных подходов к возрастному развитию личности в период ранней юности мы рассматриваем следующие социально значимые личностные качества, определяющие норматив социального становления старшего школьника:

– личностные характеристики, связанные с мировоззренческими установками, ценностными ориентациями личности: социальная ответственность, сформированность нравственных ориентиров и др.;

– личностные характеристики, определяющие возможность и содержание общения юноши со сверстниками и взрослыми: коммуникабельность, социальная эмпатия, толерантность и др.;

– личностные характеристики, служащие индикаторами готовности юноши в своей жизнедеятельности реализовать усвоенные социальные нормы и правила: социальная компетентность, социальная самостоятельность (автономность), социальная активность и др.

Воспитание социально значимых качеств старших школьников предполагает педагогическое управление социальным развитием личности, которое и нацелено на формирование социальной активности, социальной ответственности, социальной компетентности, толерантности, эмпатии, доброты, честности и др.

По оценке ученых, благоприятные условия для социального воспитания школьника, формирования у него социально значимых личностных качеств складываются в системе общественной деятельности, в числе которой отдельно выделяется волонтерская (добровольческая) деятельность.

В общепринятом понимании волонтерство (добровольчество) понимается как «добровольное выполнение обязанностей по оказанию безвозмездной социальной помощи, услуг, добровольный патронаж над инвалидами, больными и престарелыми, а также лицами и социальными группами населения, оказавшимся в сложной жизненной ситуации» [4, с. 37].

В настоящее время существует немало добровольческих волонтерских отрядов, групп, организаций. На наличие данного феномена в социальной и педагогической практике указывают работы Е.В. Богдановой, Е.А. Жималиной, Н.Г. Супруна, С.Б. Синецкого, И.И. Фришман и ряда других авторов. Следует признать верной позицию Ж.Ж.К. Абдулхаевой, доказывающей, что роль волонтерской деятельности в образовании социальной деятельности молодежи высока как во всем мире, так и в современной России [1].

На основе анализа источников были определены сущностные черты волонтерства, значимые для определения его педагогического потенциала:

– добровольный характер включения в деятельность;

– безвозмездность оказываемой помощи;

– социальная значимость результатов волонтерской деятельности.

Оценивая педагогические ресурсы волонтерства, следует согласится с позицией Е.В. Богдановой и Е.С. Лысенко, которые под волонтерской деятельностью понимает форму участия граждан в общественно-полезных делах, указывая на неё как фактор формирования положительной мотивации граждан на участие в социальной деятельности [4]. На сходные особенности волонтерства указывает и А.Н. Алгаев, рассматривая гуманистическую основу волонтерской деятельности, и сопрягая данное явление с альтруизмом, то есть с «принципом нравственности, который предписывает людям сострадание и милосердие к другим людям» [2, с. 230].

Ученые, изучающие волонтерскую деятельность, подчеркивают ее гуманистический и ценностный потенциал, роль в воспитания социальной активности граждан, их социальной ответственности, способности к милосердию и эмпатии. В современных исследования прослеживается мысль, что волонтерство необходимо рассматривать как социально-педагогическую категорию: давая определение данного понятия, ученые соотносят его с педагогически целесообразной, целенаправленной и управляемой деятельностью, опосредованной социально и педагогически обусловленными целями. В частности интерес представляет позиция Е.А. Жималиной, которая изучая волонтерство с педагогической позиции, доказывает, что волонтерское движение выступает как фактор социализации современной молодежи [6]. Именно участие в деятельности, основное содержание которой составляет помощь нуждающимся способствует становлению таких качеств личности как социальная активность, ответственность, толерантность и др.

Данную мысль в прикладном аспекте развивает Н.В. Кузьмина, указывая на роль волонтерского движения в гражданско-патриотическом воспитании, организуемом посредством деятельности волонтерских групп в школе [8].

Особое место в числе педагогических исследований, посвященных изучению ресурсов волонтерской деятельности занимают труды, описывающие возможности добровольчества как средства профилактики негативных явлений в подростковой и юношеской среде. Так, по оценке Т.В. Дьячковой и Н.В. Зарниченко [5] вовлечение подростков в волонтерское движение может рассматриваться эффективное средство противодействия асоциальным группировкам. Педагогические возможности включения обучающихся в добровольческую деятельности включают реализацию коррекционной и профилактической функции. Например, С.В. Львова, оценивая развитие волонтерского движения в системе образования, указывает на его воспитательные и профилактические возможности, рассматривая его как ресурс организации содержательного досуга несовершеннолетних, педагогически опосредованную социально значимую деятельность [9].

Результаты проведенного анализа теоретических источников и опыта практической деятельности волонтерских групп связаны Ресурсного центра поддержки добровольчества (волонтерства) в Борисоглебском городском округе Воронежской области с убеждением в необходимости педагогического руководства добровольческим движением и целенаправленной подготовки старших школьников к участию в добровольческих практиках. Рассмотрим педагогические аспекты организации волонтерской деятельности, ориентированной на формирование социально значимых качеств личности старших школьников, выявленные в ходе педагогического эксперимента.

Педагогический эксперимент реализовывался в условиях деятельности Ресурсного центра поддержки добровольчества (волонтерства) в Борисоглебском городском округе Воронежской области. В ходе экспериментальной работы была апробирована программа подготовки школьников к волонтерской деятельности, нацеленная на формирование социально значимых личностных качеств.

При организации добровольческой деятельности были учтены следующие аспекты:

– определение законодательной и нормативной базы волонтерской деятельности;

– определение материально-технических, управленческих и организационных ресурсов для её организации;

– определение основных аспектов педагогического руководства данной деятельностью: её цель, задачи, принципы, содержание подготовки старших школьников к волонтерской деятельности и основные направления её реализации, ожидаемый результат.

Содержание волонтерской деятельности в условиях общеобразовательной организации имеет свою специфику в сравнении со «взрослым» волонтерским движением, что связано с недостаточной личностной готовностью школьников к осуществлению всех видов волонтерской деятельности. В ходе эксперимента были установлены следующие направления волонтерской деятельности, способствующие формированию социально значимых личностных качеств старших школьников.

В рамках направления «Охрана окружающей среды и помощь животным» реализуются социальные проекты, экологические акции, направленные на уборку природных объектов, их благоустройство: посадка цветов, кустарников и деревьев. Формированию социальной ответственности самостоятельности способствует участие школьников в устройстве бездомных животных, помощь сотрудникам в приютах для бездомных и брошенных животных.

В рамках направления «Социальная поддержка и защита граждан» осуществляется привлечение школьников к помощи уязвимым социальным категориям граждан, таким как: престарелые, люди с ограниченными возможностями (инвалиды), ветераны и другие категории нуждающихся в помощи. Это может быть помощь в быту, помощь по хозяйству: покупки в магазинах, уборка придворовой территории и др. Активное участие школьников может быть обеспечено в шефстве над детьми с ОВЗ, воспитывающихся в специализированных интернатных учреждениях и семьях: организации их досуга, игр и др., что способствует формированию эмпатии сопереживания, толерантности.

В рамках направления волонтерства «Профилактика и охрана здоровья граждан, пропаганда здорового образа жизни, улучшение морально-психологического состояния людей» успешно проводятся школьниками среди сверстников и младших ребят просветительские беседы, направленные на профилактику наркомании, СПИДа, подростковой преступности, мероприятия, нацеленные на пропаганду здорового образа жизни. Данное направление успешно осуществляется в рамках интернет-добровольчества – создания групп и сообществ в социальных сетях интернет, деятельность которых направлена на популяризацию ЗОЖ, противодействие негативным тенденциям в подростковой среде (участию в «группах смерти», суицидальному поведению, наркомании, токсикомании и иным аддикциям).

В рамках направления «Распространение социальной рекламы» школьники создают видеоролики, листовки, буклеты и др. социально ориентированной проблематики. Данный вид деятельности способствует формированию активной социальной позиции, социальной ответственности самостоятельности.

В рамках направления «Патриотическое, духовно-нравственное воспитание детей и молодежи» успешно осуществляются социальные проекты или социальные акции, посвященные помощи в уборке, восстановлении памятников культуры, объектов исторического наследия – братских могил, мемориалов и др. Возможно участие старшеклассников в акциях памяти, мероприятиях по патриотическому воспитанию обучающихся дошкольного и младшего школьного возраста.

С целью формирования целостного представления школьников о сущности волонтерской деятельности и ее роли в жизни общества используются такие формы работы: тематические классные часы; мероприятия; встречи с интересными людьми, связанными с добровольческой и милосерднической деятельностью; просмотр видеоматериалов о добровольческой деятельности; оформление наглядно-информационного материала о волонтерской деятельности (стенды, буклеты, листовки и др.).

С целью формирования осознанного и устойчивого интереса к социально значимой деятельности, потребности безвозмездно помогать окружающим, формирования ценностно-смысловой установки и мотивации обучающихся к добровольческой деятельности рекомендуется использование активных форм работы: тематических занятий, бесед, тренингов.

С целью закрепления интереса обучающихся к волонтерской деятельности, формирования у них готовности к практической деятельности в волонтерском движении, формирования практических навыков,

позволяющих осуществлять волонтерскую деятельность, могут быть рекомендованы: мероприятия (в том числе благотворительные); социальные проекты; социальные акции; изготовление и распространение социальной рекламы (в том числе в социальных сетях интернет) и др.

Подводя итого проведенного исследования можно заключить, что с одной стороны, включение в социально значимую деятельность способствует удовлетворению потребности юноши в самостоятельности, самореализации, а с другой стороны – само содержание волонтерской деятельности – гуманистическое и альтруистическое по своей сути способствует формированию критичного отношения юношей к асоциальным и антисоциальным группировкам.

Выводы. Обобщение результатов проведенного исследования дает возможность утверждать, что волонтерская деятельность может способствовать формированию социально значимых личностных качеств старшего школьника при определенных условиях.

Основополагающим условием необходимо считать организацию волонтерской деятельности как целостной системы социального воспитания, что возможно, прежде всего, при организации педагогического руководства данной деятельностью. Предполагаемый результат: личность с высоким уровнем сформированности социально значимых качеств, способная к самостоятельной социально одобряемой жизнедеятельности и адекватному вхождению в общество.

Второе условие связано с необходимостью учета возрастных и индивидуальных особенностей будущего волонтера, что определяет необходимость отбора видов волонтерской деятельности для участия старших школьников.

Третье условие связано с необходимостью подготовки обучающихся старших классов к волонтерской деятельности в рамках специальной общеразвивающей программы, нацеленной на формирование социально значимых личностных качеств.

Литература:

1. Абдулхаева Ж.Ж.К. Роль волонтёрской деятельности в образовании социальной деятельности молодежи: на примере России // Theoretical & Applied Science. – 2019. – № 2 (70). – С. 278-282.

2. Алгаев А.Н. Гуманистический базис волонтёрства // Роль и место информационных технологий в современной науке: сб. ст. Межд. научно-практической конференции (Магнитогорск, 16 января 2018 г.). Уфа: Омега сайнс, 2018. – С. 230-232.

3. Быстрова Н.В., Казначеева С.Н., Егорова В.Ю. Волонтерское движение как важный компонент процесса социализации студенческой молодежи (на примере Мининского университета) // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. № 67-1. – С. 37-40.

4. Быстрова Н.В., Цыплакова С.А., Чумакова Л.А. Волонтерское движение как фактор развития социальной активности молодежи // Карельский научный журнал. – 2018. – Т. 7. № 1 (22). – С. 73-76.

5. Дьячкова Т.В., Зарниченко Н.В. Вовлечение подростков в волонтёрское движение как средство противодействия асоциальным группировкам // Обзор НЦПТИ. – 2018. – № 1 (12). – С. 70-79.

6. Жималина Е.А. Волонтёрская деятельность как процесс социализации современной молодежи // Научные вести. – 2019. – № 1 (6). – С. 54-58.

7. Кон И.С. Ребёнок и общество (Историко-этнографическая перспектива) / М.: Наука, 1988. – 336 с.

8. Кузьмина Н.В. Гражданско-патриотическое воспитание посредством деятельности волонтёрских групп в школе // Образовательная среда сегодня: стратегии развития. – 2015. – № 2 (3). – С. 236-237.

9. Львова С.В. Развитие волонтёрского движения в системе образования // Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы. – 2016. – № 1 (16). – С. 40-44.

10. Мудрик А.В. Социализация человека. М.: РАО МПСИ, 2009. – 564 с.

11. Парсонс Т. Система координат действия и общая теория систем действия: культура, личность и место социальных систем // Американская социологическая мысль. – М., 1996. – С. 462-478.

12. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М.: Изд. Академии Наук СССР, 1959. – 356 с.

13. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 01.03.2020). URL: https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/ (дата обращения 12.03.2021).

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);
студент Седых Иван Вячеславович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
студент Седых Дмитрий Вячеславович
ФГБОУ ВО Нижегородский институт управления – филиал РАНХиГС (г. Нижний Новгород)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ ВУЗА СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Использование современных образовательных технологий преподавателями вуза приобрело еще большую актуальность в условиях дистанционного обучения. В статье представлены результаты опроса преподавателей о практике использования ими современных образовательных технологий. Выявлены осведомленность преподавателей о наиболее распространенных образовательных технологиях, интенсивность их использования с обучающимися разных форм обучения, а также оценены эффективность реализации предложенных технологий и препятствия для более широкого применения образовательных технологий на практике.

Ключевые слова: образовательные технологии, преподаватель, вуз, интенсивность, эффективность.

Annotation. The use of modern educational technologies by university teachers has become even more relevant in the context of distance learning. The article presents the results of a survey of teachers on the practice of using modern educational technologies. The awareness of teachers about the most common educational technologies, the intensity of their use with students of different forms of education were revealed, and the effectiveness of the implementation of the proposed technologies and obstacles to the wider application of educational technologies in practice were assessed.
Keywords: educational technologies, teacher, university, intensity, efficiency.

Введение. Владение современными образовательными технологиями является одним из важнейших требований к современному преподавателю. Использование преподавателями современных образовательных технологий указано как в требованиях ФГОС [7], где оно рассматривается как обязательное условие поддержки электронной информационно-образовательной среды вуза и дистанционного обучения, так и в требованиях Профессионального стандарта педаога профессионального обучения, где владение современными образовательными технологиями предусматривается в содержании большинства трудовых действий по всем обобщенным трудовым функциям [6].

Однако использование современных информационных технологий в образовании, несмотря на очевидную необходимость и объективную распространенность, в практике высшей школы сопровождается рядом противоречий. Эти противоречия остро проявились в условиях дистанционного обучения, когда произошло переосмысление педагогической практики, и стало ясно, что в удаленном формате невозможно добиться эффективного обучения, применяя традиционные способы и методы преподавания.

С одной стороны, значимость применения современных образовательных технологий для преподавателя еще более усиливается в условиях распространяющихся активизации и интенсификации обучения. Эти тенденции создали новые условия для работы преподавателей, в которых традиционные технологии преподавания стремительно теряют не только популярность, но и эффективность, растет потребность в гибких, интересных и интенсивных способах обучения и взаимодействия. Особенно сильно необходимость использовать новые подходы к обучению и соответствующие образовательные технологии проявилась в ситуации вынужденного дистанционного обучения, когда многие преподаватели столкнулись с трудностями образовательного процесса в онлайн-формате и конкуренцией со стороны внешних электронных образовательных ресурсов.

С другой стороны, широкое применение разнообразных современных информационных технологий на практике не гарантирует повышения качества образования в случае, если участники образовательного процесса не готовы к применению этих технологий, ограничены во времени, имеют технические сложности с доступом к образовательным ресурсам и пр. [4]. Анализируя публикации, можно утверждать, что при попытке использовать в образовательной практике современные технологии преподаватели вузов сталкиваются с рядом проблем, таких как недостаток достаточного информационного и методического сопровождения по конкретным дисциплинам, отсутствие времени и сил на дополнительную подготовку к использованию технологий, неготовность студентов участвовать в видах учебной работы, отличных от традиционных и пр. [1, 2].

Можно утверждать, что вопросы владения преподавателями вузов современными образовательными технологиями, направлений, интенсивности, эффективности их реализации на практике по-прежнему актуальны.

Целью работы выступает описание и интерпретация результатов опроса преподавателей о практике использования ими современных образовательных технологий. Были сформулированы следующие задачи:

– изучить сущность, особенности, характеристики современных образовательных технологий в высшей школе;

– сформировать перечень наиболее распространенных в высшем образовании образовательных технологий;

– провести опрос об особенностях реализации образовательных технологий преподавателями вуза;

– сформулировать выводы об интенсивности использования образовательных технологий преподавателями и эффективности их на практике.

Изложение основного материала статьи. Раскрывая сущность и основные черты современных образовательных технологий, необходимо начать с того, что научная дискуссия по этому вопросу до сих пор продолжается. Определение образовательной технологии и её сущностных характеристик, отличающих технологию от методики, вызывает научные споры, хотя большинство авторов признают наиболее существенным признаком технологии оптимальность построения образовательного процесса и достижение гарантированного результата. В данной работе мы будем придерживаться определения Н.В. Бордовской, согласно которому технология представляет собой законосообразную педагогическую деятельность по реализации научно обоснованного проекта образовательного процесса, характеризующуюся более высокой эффективностью, надежностью и гарантированностью результата, по сравнению с традиционной моделью обучения [8, с. 12].

Использование образовательных технологий в вузе позволяет достигнуть высокой эффективности последнего за счет технологичности, которая проявляет в том, что образовательный процесс становится полностью управляемым. Образовательные технологии в высшей школе выполняют важные для современного образования функции, среди которых:

– активизация познавательной деятельности обучающихся;

– организация овладения студентами различных способов работы с информацией и продуктивной деятельности;

– способствование индивидуальному выбору направления для развития и формирование требуемой мотивации;

– способствование формированию ценностного отношения к миру и будущей профессиональной деятельности;

– стимулирование сотрудничества и коллективного взаимодействия [5, 10].

В современных условиях наиболее эффективными и востребованными в высшем образовании становятся такие образовательные технологии, которые позволяют как активизировать образовательный процесс и обеспечить формирование универсальных гностических, аналитических, коммуникативных компетенций, так

и максимально сблизить содержание обучения с содержанием и условиями будущей профессиональной деятельности. Такие образовательные технологии:
концептуально обоснованы и построены на использовании современной методологии;
– позволяют обеспечить выполнение требований образовательных стандартов;
– позволяют преобразовывать последние научные и практические достижения в образовательный контент и представлять его в востребованном обучающимися формате [3].

В настоящее время универсальной классификации образовательных технологий не существует, поскольку единый подход к их описанию отсутствует [9]. На основе анализа источников нами были выделены следующие образовательные технологии, которые использовались для изучения практики их использования в высшем образовании: проблемно-диалоговая технология, кейс-обучение, игровые технологии, проектное обучение, технология портфолио и имитационные образовательные технологии (игровые симуляторы). В данный перечень сознательно не были включены информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), поскольку по требованиям ФГОС вузы обязаны иметь электронно-образовательную среду, и использование ИКТ превратилось в обязательное условие сопровождение образовательного процесса.

Изучение практики использования преподавателями вуза современных образовательных технологий проводилась в Мининском университете в форме анонимного опроса, в котором приняло участие 26 преподавателей. Опрос был проведен в декабре 2020 г. Характеристики респондентов представлены в таблице 1.

Таблица 1

Характеристика респондентов

Характеристика	Количество человек	%
Пол		
Мужской	6	23,1
Женский	20	76,9
Квалификация		
преподаватель, ст. преподаватель	7	26,9
доцент	14	53,8
профессор	5	19,2
Возраст		
25-35	4	15,4
36-45	12	46,2
46-55	8	30,8
старше 55	2	7,7

Предложенный респондентам опросник содержал 8 закрытых вопросов, направленных на выявление особенностей применения образовательных технологий на практике.

В начале исследования выяснялась осведомленность респондентов о современных образовательных технологиях и прохождение преподавателями обучения (формального и неформального) в данной области. 97% указали, что знакомы со всеми предлагаемыми технологиями и знают о возможностях их применения в рамках своих дисциплин; 86% указали наличие удостоверений/сертификатов о прохождении обучения по вопросам использования образовательных технологий за последние 5 лет. Высокая осведомленность преподавателей об образовательных технологиях позволила нам не уточнять сущность и особенности технологий, предлагаемых для ответов, а предоставить преподавателя свободу в интерпретации предложенного перечня.

Далее респондентам было предложено указать те образовательные технологии, которыми они владеют, а именно способны самостоятельно спроектировать и провести занятия с использованием данной технологии. Респонденты могли указывать несколько вариантов ответа. Результаты ответов представлены в таблице 2.

Таблица 2

Владение образовательными технологиями

Владение технологией	**Владею**		**Не владею**	
	чел.	**%**	**чел.**	**%**
Проблемно-диалоговая технология	26	100	0	0
Кейс-стади	20	77	6	23
Игровые технологии	18	69	8	31
Проектное обучение	23	88	3	12
Технология портфолио	19	73	7	27
Имитационные технологии	8	31	18	69

Полученные ответы демонстрируют, что большинство опрошенных владеют образовательными технологиями и готовы использовать их в своей образовательной практике: проблемно-диалоговую

технологию указали 100% респондентов, проектное обучение – 88%, кейс-стади – 77%, игровые технологии – 69%.

Далее в рамках исследования было интересно выяснить, насколько часто преподаватели используют современные образовательные технологии на своих занятиях. Респондентам были предложены варианты ответа: часто – 100% – 70% занятий; регулярно – 60-30% занятий; редко – 10-20% занятий; никогда – не использую технологию (таблица 3).

Таблица 3

Частота использования образовательных технологий

Частота применения технологии	Часто		Регулярно		Редко		Никогда	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Проблемно-диалоговая технология	8	31	14	54	3	12	1	4
Кейс-стади	4	15	12	46	6	23	4	15
Игровые технологии	3	12	5	19	8	31	10	38
Проектное обучение	10	38	12	46	3	12	1	4
Технология портфолио	1	4	3	12	6	23	16	62
Имитационные технологии	0	0	1	4	7	27	18	69

Ответы респондентов позволяют утверждать, что чаще всего преподаватели реализуют проблемно-диалоговое и проектное обучение (85% респондентов делают это часто и регулярно), высокой популярностью пользуется также технология кейс-стади (часто и регулярно которую используют 62%). Имитационные технологии и портфолио реализуются наиболее редко – 18% и 16% респондентов соответственно их никогда не применяли на практике.

Следующий вопрос был посвящен выявлению контингента обучающихся, с которым преподаватели предпочитают использовать современные образовательные технологии. Включая данный вопрос в опросник, мы предполагали, что существуют различия между обучающимися очной и заочной форм обучения, которые проявляются как в специфике организации образовательного процесса, так и в самой способности студентов обучаться с использованием современных образовательных технологий. Преподаватели могли указывать несколько вариантов ответа. Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

Предпочтительный контингент обучающихся для использования образовательных технологий

Предпочтительный контингент	Очная форма		Заочная форма		Дополнительное образование и повышение квалификации	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Проблемно-диалоговая технология	21	81	12	46	24	92
Кейс-стади	22	85	19	73	22	85
Игровые технологии	16	62	5	19	10	38
Проектное обучение	25	96	18	69	20	77
Технология портфолио	10	38	0	0	4	15
Имитационные технологии	6	23	2	8	2	8

Результаты опроса показывают, что большинство преподавателей предпочитает использовать современные образовательные технологии с обучающимися очной формы и слушателями курсов дополнительного образования и повышения квалификации. Это объясняется тем, что для активного использования образовательных технологий на заочной форме обучения часто недостаточно времени.

Затем преподавателям был задан вопрос об эффективности образовательных технологий. Несмотря на то, что образовательные технологии признаны одним из основных средств повышения качества образования и инструментов совершенствования образовательной практики, нельзя не признать, что реализация любой образовательной технологии требует целенаправленных усилий всех участников образовательного процесса и специально созданных условий, без которых многие интересные и перспективные технологии не находят должного распространения, что отражено, в частности, и в результатах ответов на вопросы данного исследования. Для оценки эффективности образовательных технологий респондентам были предложены следующие варианты ответа: высокая эффективность образовательной технологии – технология обеспечивает более качественную профессиональную подготовку обучающихся, что проявляется в более высоких формальных оценках; средняя – технология предлагает другой способ организации образовательного процесса, однако формальные оценки обучающихся остаются на прежнем уровне; низкая – реализация образовательной технологии требует дополнительных затрат как со стороны преподавателя, так и со стороны обучающихся и может не привести к улучшению успеваемости. На данный вопрос отвечали только те

респонденты, которые ранее указали использование данной технологии в образовательном процессе (таблица 5).

Таблица 5

Оценка эффективности образовательных технологий

Эффективность применения технологии	**Высокая**		**Средняя**		**Низкая**	
	чел.	**%**	**чел.**	**%**	**чел.**	**%**
Проблемно-диалоговая технология	6	23	12	46	7	27
Кейс-стади	13	50	9	35	0	0
Игровые технологии	6	23	7	27	3	12
Проектное обучение	14	54	9	35	2	8
Технология портфолио	3	12	3	12	4	15
Имитационные технологии	4	15	3	12	1	4

Оценки эффективности образовательных технологий свидетельствуют о том, что не все технологии представляются респондентам таковыми. Так, проблемно-диалоговое обучение, несмотря на его широкое распространение, признается неэффективным 27% респондентов, 15% преподавателей не видят эффективности в технологии портфолио, 12% – в игровых технологиях. При этом лидерам эффективности по итогам опроса стали проектное обучение (54% отметило высокую эффективность этой технологии) и кейс-стади (50% соответственно).

В конце опроса респондентам было предложено указать на проблемы, связанные с использованием образовательных технологий в практике высшего образования. При ответе на этот вопрос респонденты могли выбирать несколько вариантов ответа (рисунок 1).

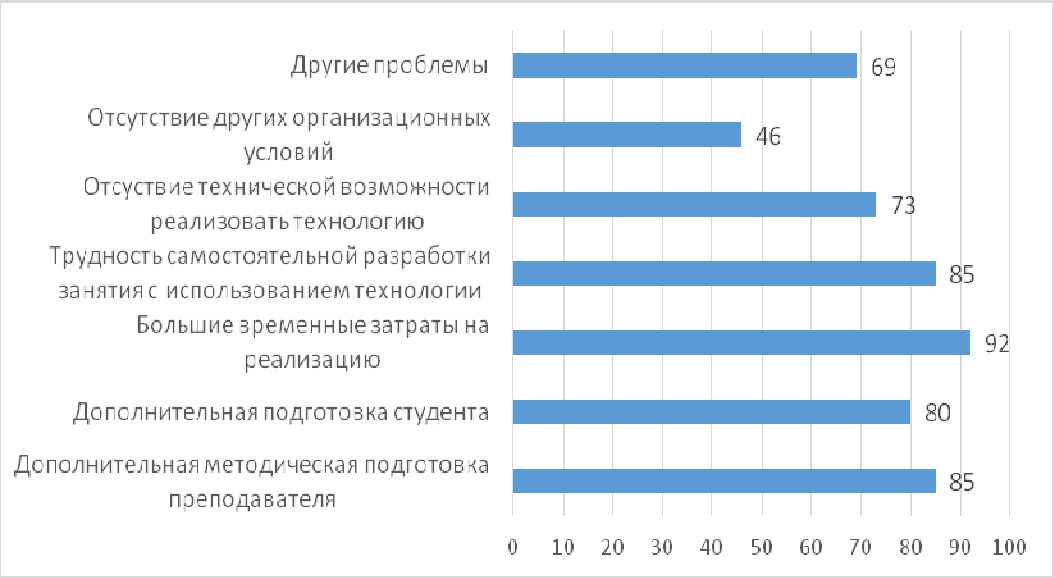

Рисунок 1. Проблемы при использовании образовательных технологий на практике

Для респондентов наиболее серьезными оказались проблемы, связанные с большими временными затратами на реализацию технологии (указали 92% опрошенных), необходимость дополнительной методической подготовки и трудность самостоятельной разработки занятия (по 85%), а также неготовность самих студентов обучаться с использованием данной технологии (80%).

Выводы. По итогам проведенного опроса можно сделать ряд выводов, характеризующих состояние использования современных образовательных технологий в образовательной практике высшей школы:

1. Наиболее распространенными и часто применяемыми на практике являются проблемно-диалоговое обучение, кейс-стади и проектное обучение, которые позволяют приблизить обучение к будущей профессиональной деятельности. Эти же технологии, за исключением проблемно-диалогового обучения, обладают, по мнению преподавателей, наибольшей эффективностью.
2. Преподаватели предпочитают применять образовательные технологии с обучающимися очной формы (поскольку имеется необходимый временной ресурс для полноценной реализации технологии) и слушателями дополнительного образования и повышения квалификации (т.к. технологии позволяют максимально задействовать уже сформированные профессиональные навыки для обучения).
3. Важнейшим препятствием, не позволяющим более широко применять образовательные технологии на практике, являются временные ограничения, трудность самостоятельных разработок и возникновение дополнительной методической нагрузки на преподавателя.

Литература:

1. Абрамов О.Н., Лошкарева Д.А., Прохорова М.П. Интерактивные образовательные технологии в высшей школе // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-5. – С. 9-15.
2. 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.
3. Котлярова И.О. Готовность преподавателей университета к использованию современных образовательных технологий // Образование и наука. – 2015. – №1. – С. 203-214.
4. Поначугин А.В. Практика использования интерактивных технологий для подготовки бакалавров прикладной информатики в период пандемии COVID-19 // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, No 4. – С. 6.
5. Попков В.А., Коржуев А.В. Дидактика высшей школы. М.: Академия, 2009. – 224 с.
6. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 08.09.2015 N 608н "Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 24.09.2015 N 38993). [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: http://www.fgosvo.ru/news/21/1344 (дата обращения 15.02.2021).
7. Приказ Минобрнауки России от 01.10.2015 N 1085 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (уровень бакалавриата)" (Зарегистрировано в Минюсте России 29.10.2015 N 39534). [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440304.pdf (дата обращения 15.02.2021).
8. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / кол. авторов; под ред. Н.В. Бордовской. М.: Кнорус, 2010. – 432 с.
9. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Л.Л. Рыбцова и др. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014. – 92 с.
10. Современные технологии обучения в вузе (опыт НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге). Методическое пособие. Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ. Санкт-Петербург, 2011. – 134 с.
11. Традиционные и инновационные формы и технологии обучения студентов: учеб. пособие / под ред. А.П. Тряпицыной. СПб.: Эпиграф, 2007. – Ч. 1. – 99 с.

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 Крылова Татьяна Валентиновна
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)

ВЗАИМНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

Аннотация. Метод взаимного оценивания является перспективным способом развития навыков анализа, критического мышления, аргументации у обучающихся и приобретает в настоящее время все большую популярность. Целью статьи выступает описание экспериментальной работы по изучению влияния взаимного оценивания на уровень развития проектной компетентности студентов-будущих менеджеров. Задачами работы стали раскрытие содержания и особенностей взаимного оценивания в профессиональной подготовке будущих менеджеров, описание экспериментальной работы по использованию взаимного оценивания в образовательной практике, выявление и интерпретация взаимосвязи между участием студентов во взаимном оценивании и развитии их проектной компетентности. Экспериментальная работа была проведена с использованием методики Н.В. Матяш, предназначенной для оценки проектной компетентности студентов. В результате исследования сделан вывод о положительном влиянии взаимного оценивания на такие факторы проектной компетентности как целеустремленность и самооценка.

Ключевые слова: взаимное оценивание, проектная компетентность, будущие менеджеры, обучающиеся.

Annotation. The method of peer assessment is a promising way of developing the skills of analysis, critical thinking, argumentation among students and is now gaining increasing popularity. The purpose of the article is to describe the experimental work to study the influence of mutual evaluation on the level of development of project competence of students-future managers. The tasks of the work were to reveal the content and features of mutual assessment in the professional training of future managers, to describe experimental work on the use of mutual assessment in educational practice, to identify and interpret the relationship between students' participation in mutual assessment and the development of their project competence. The experimental work was carried out using the methodology of N.V. Matyash, designed to assess the project competence of students. As a result of the study, it was concluded that mutual evaluation has a positive effect on such factors of project competence as purposefulness and self-esteem.

Keywords: peer assessment, project competence, future managers, trainees.

Введение. Взаимное оценивание результатов обучения (Peer Assessment) активно распространяется в практике профессионального образования. Чаще всего посредством взаимного оценивания обучающиеся привлекаются к активной аналитико-оценочной деятельности, направленной на закрепление результатов обучения. Целесообразность использования взаимного оценивания обусловлена, чаще всего, потребностью в формировании и развитии обучающихся навыков критического мышления, аргументации и пр. Значительные перспективы взаимного оценивания в современных условиях связаны с широкими возможностями реализации такого способа оценки в автоматизированных обучающихся системах (типа LMS Moodle), позволяющих анонимно рассылать ответы обучающихся, проводить их оценку и комментирование.

Поскольку взаимное оценивание обладает потенциалом для вовлечения обучающихся в процесс обмена мнениями и дискуссии, то можно предположить, что использование данного метода оценивания положительно отражается и на развитии проектной компетентности студентов. Такое предположение объясняется тем, что проектная компетентность подразумевают не только способность обучающегося проектировать образ будущего состояния объекта, но и требуют грамотного описания и корректной аргументации планируемого результата, предусматривают способность представить доказательства жизнеспособности проекта и доказать его потенциальную эффективность. В связи с этим возник интерес к проверке предположения о наличии связи между применением взаимного оценивания и уровнем развития проектной компетентности студентов.

Целью статьи выступает представление результатов экспериментальной работы по оценке влияния взаимного оценивания на уровень развития проектной компетентности у студентов-будущих менеджеров.

Задачи экспериментальной работы состояли в следующем:

– проанализировать практику реализации взаимного оценивания в образовательном процессе высшей школы;

– разработать методический инструментарий для взаимного оценивания студентов-будущих менеджеров;

– реализовать обучение студентов-будущих менеджеров с использованием взаимного оценивания;

– сравнить уровень развития проектной компетентности будущих менеджеров до и после обучения с использованием взаимного оценивания;

– сформировать выводы о влиянии взаимного оценивания на уровень развития проектной компетентности студентов.

Изложение основного материала статьи. Взаимное оценивание как метод оценки результатов обучения в настоящее время получал достаточно широкое распространение как в западном (K.M. Baker, R. Hernandez, D. Nulty, M. Wride) [10, 11, 13, 16], так и в отечественном профессиональном образовании (О.В. Арлашкина, А.В. Бакулев, Д.А. Кравченко, А.Н. Харлова и др.) [1, 2, 4, 7].

Наиболее широкое распространение взаимное оценивание получило в рамках тех областей и дисциплин, в которых превалируют задания эвристического и творческого типов, важна способность студентов знакомиться, обсуждать и оценивания чужое мнение, а также аргументировать собственную позицию. Обычно задания на взаимное оценивание дополняют стандартную оценку, полученную в форме тестов. Реализация взаимного оценивания на практике может осуществляться в разных формах – от непосредственного оценивания по предложенным критериям до развернутых комментариев и рецензирования. Чаще всего применяется именно первый способ взаимного оценивается, состоящий в предложении всем участникам одинаково сформулированных единых критериев и оценочной шкалы и дальнейшем вычислении средней интегральной оценки. В таком случае комментарии и аргументы носят вспомогательный характер, однако достигается достаточная степень объективном ответов, а возможные манипуляции со стороны студентов сводятся к минимуму.

Взаимное оценивание обладает рядом характеристик, которые делают такое оценивание дидактически целесообразны и эффективным как для преподавателя, таки и для оцениваемого и оценивающего. Среди них:

– снижение нагрузки на преподавателя, что делает взаимное оценивание выгодным при большом количестве обучающихся;

– появление для обучающихся возможности самостоятельно оценить, аргументировать, дополнить результат выполнения задания, что обеспечивает развитие самостоятельности;

– хорошая возможность для обучающихся ознакомиться с разными точками зрения и расширить представление о факторах, которые влияют на восприятие результата другими людьми;

– возникновение потребности обучающихся в более ответственном поведении во время взаимной оценки, поскольку ответ на задание видит и оценивает не только преподаватель;

– появление возможности использовать более интересные, содержательные и эмоционально окрашенные формы работы с учебным материалом [7, 14].

Анализируя отечественную практику реализации взаимного оценивания, можно констатировать, что до сих пор взаимная оценка – некоторая инновация, дополняющая традиционные способы оценивания студентов преподавателями [6]. Это объясняется, на наш взгляд, тем фактом, что процедура взаимного оценивания при все её потенциальной эффективности и внешней простоте, требует значительной подготовки как самого преподавателя, так и обучающихся. Так, преподаватель выбирает тип заданий для взаимного оценивания, формирует качественные и понятные критерии оценки заданий, разрабатывает правила процедуры оценивания и предельные значения для количества работ, оцениваемых каждым обучающимся. Обучающиеся, участвующие во взаимном оценивании, должны быть готовы к самостоятельной дополнительной работе по формулировке аргументов поставленных оценок, использованию дополнительных источников для эффективной оценки оцениваемой работы [12].

Перейдем к сущности и содержанию проектной компетенции обучающихся. Проектная компетентность выступает объектом исследований достаточно давно и описана в работах Н.Ф. Яковлевой, Н.В. Матяш, Ю.А. Володиной и др. [5, 9]. В данной работе будем опираться на представление проектной компетенции, предложенное Н.В. Матяш, согласно которому последняя означает такую характеристику будущего специалиста, которая позволяет ему эффективно выполнять профессиональные функции и задачи в рамках профессионального сообщества и в условиях разделения труда [5]. Уточняя данное определение, укажем, что для обучающихся-будущих менеджеров проектная компетентность включает способность выпускника использовать умения и навыки для организации проектной деятельности для достижения целей организации. Другими словами, будущий менеджер должен быть способен как принимать участие в различных проектах,

связанных с развитием отдельных направлений деятельности и подразделений организаций, так и выступать их организатором.

Анализируя структуру проектной компетентности обучающегося, отметим наличие в ней следующих компонентов: мотивационно-регуляторного, когнитивного, операционно-практического и рефлексивного. Мотивационно-рефлексивный компонент определяет наличие мотивации к проектной деятельности, наличие интереса и потребности в проектировании, ориентацией на творчество и инновационную деятельность. Когнитивный компонент отражает степень готовности обучающегося использовать полученные проектные знаний, включая понимание смысла и важности проектирования, методов и приемов осуществления типовых проектных процессов и операций, источники идей для профессионального творчества, способы оформления результатов проекта, а также такие важные проектные качества как умение решать профессиональные проблем и принимать самостоятельные решения. Операционально-практический компонент проектной компетенции определяется возможностью демонстрации важнейших умений и навыков проектной деятельности в реальной практике в условиях конкретных ситуаций, требующих проектного подхода. Рефлексивный компонент включает готовность обучающегося к контролю и самооценке собственных поведенческой и психической активности в процессе проектирования, а также последующим профессиональному саморазвитию, поиску возможностей для приложения собственных навыков и способностей [3, 5].

Экспериментальная работа по определению влияния взаимного оценивания на развитие проектной компетенции студентов-будущих менеджеров проводилась на базе ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина в октябре-декабре 2020 г. В экспериментальной работе принимали участие обучающиеся по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент очной формы обучения. Количество участников эксперимента составило 21 человек.

Реализация взаимного оценивания и оценка проектных компетенций студентов проводилась на третьем курсе в рамках изучения дисциплины Исследование систем управления. Выбор данной дисциплины был обусловлен тем, что данная группа студентов уже имела представление о проектировании (в их учебном плане уже присутствовали две дисциплины, посвященные проектированию). Таким образом, в экспериментальную группу вошли обучающиеся, уже имеющие сформированные умения и навыки проектной деятельности, которые подлежали дальнейшему развитию в процессе обучения.

В рамках изучаемой дисциплины студенты-будущие менеджеры выполняли проект исследования управленческих процессов в организациях, разработанный по результатам проект исследования предполагался к реализации во время последующей практической подготовки в условиях конкретной организации-базы практики. Во время выполнения студентами проекта взаимная оценка результатов предусматривалась дважды: вначале работы над проектом, когда студент описывал проблему исследования и обосновывал её актуальность и значимость для организации-базы практики, и в конце изучения курса в момент демонстрации разработанного проекта исследования в целом. Взаимное оценивание осуществлялось в форме критериальной оценки: в обоих случаях экспертный лист содержал 7 критериев оценки, оценка проводилась по пятибалльной шкале (где 5 – максимально выраженный и 1 – минимально выраженный критерий). Также предусматривалась возможность оценивающего давать комментарии. Каждый проект оценивался анонимно двумя другими студентами и преподавателем. Результаты были представлены в виде интегральной (средней) оценки и комментариев к ответу.

В ходе экспериментальной работы предполагалось, что обучающиеся – будущие менеджеры, выполняя проект в ситуации взаимного оценивания, будут обращать большее внимание к качеству выполнения заданий, более внимательно прислушиваться к комментариям и более аргументированно отстаивать свою позицию. То есть взаимное оценивание выступит дополнительным мотивирующим фактором для повышения качества выполнения учебного проекта и развития проектной компетенции обучающихся.

Для проверки этого предположения было проведено изменение уровня проектной компетенции обучающихся по методике Н.В. Матяш до и после экспериментальной работы [5]. Выбранная методика позволяет оценить уровень проектной компетентности по четырем основным факторам, соотнесенных с компонентами проектной компетентности, – целеустремленности, гностичности, освоенности проектной деятельности и самоконтролю. Опросник содержал по 12 утверждений на каждый фактор.

Оценка изменений в уровне развития проектной компетентности проводилась по каждому из указанных факторов, анализировались средние значения студентов по каждому фактору. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели развития проектной компетентности до и после экспериментальной работы

Факторы проектной компетентности	**Средние значения уровня проектной компетентности**		**Разность (t до - t после)**	**Ранговый номер разности**
	До обучения	После обучения		
Целеустремленность	6,3	10,5	4,2	4
Гностичность	8,1	9,2	1,1	1
Освоенность проектной деятельности	9,3	10,8	1,5	2
Самоконтроль	6,4	9,7	3,3	3
Сумма				10

Анализ полученных данных об изменении уровни проектной компетентности у студентов-будущих менеджеров позволяет утверждать, что по всем оцениваемым факторам наблюдается рост средних показателей сформированности компетентности, который носит статистически значимый характер по Т-критерию Вилкоксона при достоверности критерия $p \leq 0.05$. Следовательно, взаимное оценивание оказало положительное влияние на развитие проектной компетентности будущих менеджеров.

При этом наибольший рост значений средних показателей наблюдается по факторам целеустремленности (+4,2) и самоконтроля (+3,3). Это может быть объяснено тем, что при использовании взаимного оценивания обучающиеся предполагают, что их работа будет оценена более тщательно (по сравнению с оценкой одним преподавателем), поэтому внимательнее отбирают аргументы для поддержки своей позиции.

Выводы. В завершении работы можно утверждать, что взаимное оценивание оказывает влияние на проектную компетентность обучающихся, поскольку позволяет реализовать оценивание результатов работы несколькими независимыми участниками с разными подходами, приоритетами и точками зрения. Использование взаимного оценивания позволяет преподавателю вовлечь студентов в активное обсуждение результатов работы, усилить активность обучающихся и осознание ими изучаемого учебного материала. Метод взаимного оценивания имеет большие перспективы для отечественного образования, дополняя ставшее традиционным оценивание знаний студентов посредством тестирования.

Литература:

1. Арлашкина О.В. Применение методы взаимного оценивания в обучении менеджменте // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2018. – № 2 (50). – С. 132-141
2. Бакулев А.В., Бондарев М.Г. Peer Assessment как метод контроля в смешанном обучении английскому языку для специальных целей. Южный федеральный университет. URL: http://www.apkpro.ru/doc/ 22.06.2016%20Peer%20Assessment.pdf (дата обращения: 05.02.2021).
3. Галимуллина Н.М., Феоктистова И.Р. Особенности развития навыков проектной деятельности у бакалавров направления подготовки «Реклама и связи с общественностью» // Интернет-журнал «Науковедение». 2015. Т. 7. No3. DOI: 10.15862/188PVN315
4. Кравченко Д.А. Классический и современный подходы к измерению валидности заданий на взаимное оценивание в МООК // Вопросы образования. – 2018. – № 4. – С. 99-115.
5. Матяш Н.В., Володина Ю.А. Методика оценки проектной компетентности студентов // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 3 (17). URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 05.02.2021).
6. Прохорова М.П. Семченко А.А. Инновационная деятельность преподавателя вуза как фактор качества педагогического образования // вестник Мининского университета. – 2016. – №1
7. Прохорова М.П., Лебедева Т.Е., Шарыгина Е.Н. Взаимное оценивание результатов обучения: особенности и перспективы // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-4. – С. 238-241.
8. Харлова А.Н. Организация взаимного оценивания в электронном курсе «Математика 2.4.» // Лучшие практики электронного обучения. Томский политехнический университет. URL: http://portal.tpu.ru:7777/eL/img/Tab4/harlova.pdf (дата обращения: 05.02.2021).
9. Яковлева Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении: учеб. пособие / Н.Ф. Яковлева. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2014. – 144 с.
10. Baker K.M. Peer review as a strategy for improvingstudents' writing process. Active Learning in HigherEducation. – 2016. – pp. 1-14
11. Hernandez R. Benefits and Challenges of using self and peer assessment UCD Teaching and Learning / Resources. Dublin, Ireland's Global University. 2010. URL: https://www.ucd.ie/t4cms/ucdtla0033.pdf (дата обращения: 05.02.2021)
12. Kolomiets A.I., Maksimenkova O.V., Neznanov A.A. On business processes of computer-supported collaborative learning: A case of peer assessment system development. Business Informatics. – 2016. – No. 4 (38). – pp. 35-46.
13. Nulty D. A Guide to Peer and Self-Assessment Approaches and Practice Strategies for Academics. Brisbane: Griffith Institute for Higher Education, Griffith University. 2008. URL: http://www.griffith.edu.au/__data/assets/pdf_file/0016/142108/GuidePeerSel-fAssessment-Long.pdf (дата обращения: 05.02.2021).
14. Sadler P.M., Good E. The Impact of Self- and Peer-Grading on Student Learning // Educational Assessment. – 2006. – 11.1. – pp. 1-31.
15. Siemens, G. Connectivism: A learning theory for the digital age. 2004. URL: http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm (дата обращения: 05.02.2021).
16. Wride M. Guide to Peer-Assessment. Academic Practice, University of DublinTrinity College. 2017. URL: https://www.tcd.ie/CAPSL/assets/pdf/Academic%20Practice%20Resources/Guide%20to%20Student%20Peer%20Assessment.pdf (дата обращения: 05.02.2021).

УДК 377.6

старший преподаватель Пятко Лариса Александровна
Институт пищевых технологий и дизайна – филиал
Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Нижегородский инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Стародумова Людмила Анатольевна
Институт пищевых технологий и дизайна – филиал
Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Нижегородский инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Белоусова Нина Александровна
Институт пищевых технологий и дизайна – филиал
Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Нижегородский инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ЗВУКО-ЦВЕТОВЫЕ АССОЦИАЦИИ

Аннотация. В статье развитие художественного мышления студентов-дизайнеров рассматривается с позиций развития их ассоциативно-образного мышления. Авторы делают попытку обосновать перспективность идеи синтеза искусства слова и цвета в образовательном процессе для развития у обучающихся потребности мыслить нестандартно, создавать неожиданные авторские интерпретации, проявлять свою индивидуальность в разработке творческих проектов. Объектом исследования является лингвистическая теория содержательности звуковой формы в языке – фоносемантика. Предмет исследования – взаимосвязь звуков букв и цвета. Особый акцент сделан на то, что творческое мышление непосредственно взаимосвязано с визуальной культурой обучающихся, цель которой состоит в расширении визуального багажа зрительных образов. На основе экспериментальных данных подтверждено, что связь между звукобуквой и цветом существует в подсознании человека, и что цвет способен усилить восприятие, человеком текста, формируя в воображении более яркие образы. Авторы показывают, что необходимо шире использовать методы обучения, связанные с опорой на ассоциации и образы, примером которых является использование элементов синестезии и звуко-цветовых ассоциаций в формировании креативных характеристик личности будущего специалиста индустрии моды.

Ключевые слова: творческое мышление, звуко-цветовые ассоциации, образность, креативность, синестезия, фоносемантика, цветослово.

Annotation. In the article, the development of artistic thinking of design students is considered from the standpoint of the development of their associative-figurative thinking. The authors make an attempt to substantiate the promise of the idea of synthesizing the art of word and color in the educational process for developing students' need to think outside the box, create unexpected author's interpretations, and show their individuality in the development of creative projects.The object of the research is the linguistic theory of the meaningfulness of the sound form in the language - phonosemantics. The subject of research is the relationship between the sounds of letters and colors. Special emphasis is placed on the fact that creative thinking is directly interconnected with the visual culture of students, the purpose of which is to expand the visual baggage of visual images.Based on experimental data, it has been confirmed that the connection between the sound letter and color exists in the subconscious of a person, and that color is able to enhance a person's perception of a text, forming more vivid images in the imagination. The authors show that it is necessary to make wider use of teaching methods related to the reliance on associations and images, an example of which is the use of elements of synesthesia and sound-color associations in the formation of the creative characteristics of the personality of a future specialist in the fashion industry.

Keywords: creative thinking, sound-color associations, imagery, creativity, synesthesia, phonosemantics, color word.

Введение. Современные подходы к профессиональной подготовке дизайнеров построены на формировании у них целого комплекса компетенций, важнейшей среди которых является готовность к выполнению инновационных проектов. Для освоения данной профессиональной компетенции требуется создать такие педагогические условия, которые будут способствовать развитию у будущих специалистов мира моды креативных качеств и способностей, необходимых им для конкурентоспособной деятельности в избранной сфере деятельности. Базовым элементом для реализации этого является ассоциативно-образное мышление. Продуктами визуального мышления являются новые образы, новые визуальные формы, которые несут определенную смысловую нагрузку и делают творческие идеи «видимыми» [Виноградова, 2012, 205]. В результате, при опоре на личностные ассоциативно-образные связи, визуальная компетенция способствует развитию потребности мыслить нестандартно, создавать неожиданные авторские интерпретации, проявлять свою индивидуальность в разработке творческих проектов.

Актуальность темы связана с тем, что в профессиональном образовании развитие творческого мышления на данный момент все еще отстает от рационально-логического. Назрела необходимость комплексного междисциплинарного исследования феномена звуко-цветовых ассоциаций в формировании креативных характеристик личности.

Художественное (творческое) мышление непосредственно взаимосвязано с визуальной культурой обучающихся, цель которой состоит в расширении визуального багажа зрительных образов, способствующих в дальнейшем созданию собственных оригинальных образных идей, воплощенных в зримых объектах [Ткаченко, 2014, 198]. Для студента-дизайнера уровень визуальной культуры – показатель его креативности и профессиональной пригодности. Процесс формирования и развития ассоциативно-образного мышления обучающихся будет проходить эффективнее с опорой на звуко-цветовые ассоциации, как одну их форм творческого мышления [Прокофьева, 2007].

Цель работы – обоснование перспективности идеи синтеза искусств слова и цвета в образовательном процессе. Объектом исследования является лингвистическая теория содержательности звуковой формы в языке – фоносемантика. Предметом исследования стала взаимосвязь звуков букв и цвета. В процессе

исследовательской деятельности использованы методыдедукции, моделирования, анкетирования, анализа и обобщения.

Изложение основного материала статьи. Научно доказан факт того, что основную часть информации (90%) человек воспринимает через органы зрения, а более трех четвертей из нее мозг обрабатывает в виде асссоциативных образов. В современном обществе, где важна функция скорости, люди предпочитают текстовой информации – образы-знаки, которые отличаются лаконизмом, экспрессией выразительности, простотой обработки информации через символ.

Ассоциации – это образы, чаще всего, импульсивные, которые рождаются в человеческом сознании в ответ на поступающую информацию (вербальную или невербальную). Откликом на такой ассоциативный импульс становится новый образ. Чем более развита визуальная культура личности, тем более широкий спектр ассоциаций-символов готово выдать подготовленное воображение. Задача педагога – как можно эффективнее развивать потенциал ассоциативных связей обучающихся, расширяя их информативно-образную базу через различные органы чувств, используя разнообразные приемы и методики [Пятко, 2015].

Одним из важных элементов, образующих ментальное пространство человека, является цвет. Цвет – это общедоступный носитель информации, в большинстве своем он быстро воспринимается на достаточно больших расстояниях. В основе восприятия цвета заложены физические и психофизиологические параметры. С глубокой древности люди обращали внимание на влияние цветовой гаммы на человеческий организм. Цвет представляет собой особую информационную разновидность энергии, которая, независимо от его осознания, действует практически на все живые организмы и определенным образом зависит от темперамента, возраста и условий жизни человека. Иначе говоря, цвет – это характеристика нашей личности, нашего интеллекта.

Люди не только специфически реагируют на цвета, воспринимают их под воздействием психофизиологического механизма, но и способны сами, чаще импульсивно, воспроизводить цвет в своем воображении в контексте полученной информации и ощущений. Сознание человека делает это на основе анализа полученных переживаний и визуального опыта.

Целесообразно шире использовать в процессе подготовки специалистов-дизайнеров опору на цветовое ассоциирование звуковой и звукобуквенной фоносферы. При этом следует учитывать, что символика и семантика цвета опирается не только на психологию и интеллект человека, но и на его физиологию, религиозные, эстетические и этнические традиции [Серов, 2004]. Ассоциации имеют как бы свою иерархическую структуру, начиная от природных базовых ассоциативных истоков, через культурные этнические традиции и затем уже с опорой на индивидуальные переживания и впечатления.

Цвет и слово – взаимосвязаны. Наш мозг устроен таким образом, что часто после услышанного звука у человека имеется потребность увидеть этот звук через образы [Шелякин, 2010]. Этому есть первопричина: окружающий нас мир имеет окраску, которую люди стремятся обозначить через названия цветов спектра, а затем и через ассоциации оттенка цвета с известным объектом природы. Так рождается терминология цветообозначения, и в то же время, расширяется ассоциативно-образная база индивидуального восприятия окружающего мира. В результате выстраивается целая цепочка ассоциативных связей: «словосмысл» – «звукосмысл» – «цветосмысл». Эти соощущения, связанные со способностью наших рецепторов откликаться на различные раздражители и рождать собственные ассоциации, получило название синестезия [Слемнев, 2012].

Цвет и звук являются своеобразными «маячками», отражающими психические переживания человека. Они в первую очередь апеллируют к чувствам и ощущениям человека. Явление взаимодействия света (цвета) и музыки достаточно давно выделено в отдельную категорию и имеет своё определение – цветомузыка или светомузыка. А существует ли понятие «цветослово»?

Анализ источников информации показал, что общепринятого термина «цветослово» не существует, но можно говорить о введении определения цветослова в конкретном аспекте. Так, в статье А.В. Павловой «цветослово»описывается, как «рисунок, палитра цветов, линии, через которые учащийся передаёт сенсорную информацию, свои чувства, настроение, мысли, эмоции, возникшие после прочтения художественного произведения». А фонетическая цветопись передает «характер конкретной группы фонем при помощи цвета» [Павлова, 2016]. Концепция понятия фонетической цветописи чётко отражает идею взаимосвязи отношений конкретных звуков слова и цветов, сам же методический прием «цветослово» основан на фоносемантике – языковедческой дисциплине, которая опирается на звукоизобразительную систему языка и научно доказывает, что взаимосвязь звуков в словах с определёнными цветами связана, прежде всего, с особенностями психологического восприятия звуков слова человеком.

Для доказательства и апробирования указанной выше теории был проведен опрос и анкетирование студентов факультета технологии и дизайна ИПТД – филиала ГБОУ ВО НГИЭУ. Была выдвинута гипотеза: с помощью цвета можно заставить звукобуквы «говорить». Например, есть слово «красный». Абстрагируемся от смысла, вложенного в данное слово, и рассмотрим его с точки зрения звукобуквенного набора. Сравнивая два варианта написания данного слова: обычным чёрным цветом и красным, можно предположить, что вариант написания слова «своим» цветом будет способствовать повышению экспрессии восприятия.

В анкете, которая была предложена студентам-респондентам в возрасте 18-25 лет, предлагались вопросы, направленные на выяснение того, как человек воспринимает отдельные звукобуквы и целые фрагменты текста с точки зрения их светоцветового образного восприятия, то есть, какие зрительные образы по категориям: тон (светлый/среднего тона/тёмный), яркость, цвет вызывает та или иная языковая единица (от звукобуквы до текста). Цветовое выделение единиц письменного текста производилось на основе цветового анализа текста согласно теории о том, что каждой звукобукве соответствует свой цвет.

Мнения опрошенных насчёт восприятия цветного текста, то есть текста, в котором выражения, слова, буквы выделены разными цветами, неоднозначны. Это подтверждает теорию о том, что физическое и эмоциональное восприятие цвета, в том числе, и субъективные характеристики личности [Шалимова, 2014]. Так, 73,6% респондентов подтверждают, что использование цвета в самом тексте влияет на усиление восприятия текста. Но оставшаяся часть – оппоненты, среди которых есть мнение, что «игра цвета отвлекает и даже мешает восприятию» или «может мешать восприятию текста». Одним из респондентов было выдвинуто суждение, идея которого состоит в следующем: если наиболее экспрессивно окрашенные слова и выражения будут на фоне «своего» цвета, то образное восприятие текста усиливается (например, «там, где слово «поле» выделено жёлтым, представляется сразу картинка пожелтевшего поля, в отличие от обычного черно-белого текста»).

Среди задач исследования стояла задача найти понимание характера (положительного или отрицательного) влияния графических приёмов выделения доминантных звукобукв текста на яркость и полноту восприятия последнего. Предполагалось, что выделение звукобукв, составляющих основу цветовой канвы текста, бóльшим размером шрифта, чем основной текст, поможет повышению уровня экспрессивного восприятия идеи прочитанного. Однако, в вопросе о возможности использования в тексте взаимосвязи между размером букв и усилением их «звучания» в подсознании больше противоречий. Бóльшая доля опрошенных (45,3%) проголосовала за классический вариант написания текста без нестандартных графических выделений звуков или слов со звуками, которые отвечают за экспрессивную окраску текста (в анкете были предложены ещё три варианта графического отображения текста).

Таким образом, было подтверждено не только то, что связь между звукобуквой и цветом существует в подсознании человека, но и то, что цвет способен усилить восприятие человеком текста, формируя в воображении более яркие образы, чем если бы читатель имел дело со стандартным чёрно-белым текстом. Однако цветовое оформление текста требует избирательности: бездумное выделение каждого слова, а тем более каждой буквы цветом может произвести обратный эффект: не помочь восприятию, но отвлечь внимание читателя. Игра с размерами букв также способна отвлекать внимание читающего от смысла текста: глаза, вместо того чтобы плавно скользить от строчки к строчке, будут «цепляться» за выделенные большим шрифтом звукобуквы или слова с «цветообразующими» звуками.

Усиление образности и выразительности устного текста через цветовосприятие используется в разных сферах деятельности: в сценических выступлениях с применением светоцветовых эффектов; в осознанном цветовом подборе театральных декораций и костюмов, несущих основную или не основную смысловую нагрузку, но способствующих функции углублённого раскрытия темы. Ярким примером успешного использования цветотекста является рекламная графика.

В образовательной деятельности необходимо шире использовать возможности звукоцветовой синестезии. Будущим дизайнерам необходимо иметь чуткое воображение, тонкий вкус и широкий спектр ассоциативных образов, при этом сами обучающиеся должны понимать, что им придется работать в сфере, где цвет является инструментом целевого воздействия на потребителя их услуг. С целью развития у обучающихся их визуального опыта и ассоциативно-образных связей можно разработать задания на расположение цветной подложки под письменный текст (в частности, стихотворение), в которой цветовые пятна будут акцентировать доминантные звукобуквы, настроение и даже мелодию стихотворения в целом. Это поможет студентам не только понять и лучше прочувствовать то, что хотел передать автор в своём произведении, но и проявить свою творческую фантазию, продемонстрировать креативность восприятия текста через цвет. Важно, что подложка должна выполнять функцию фона, не отвлекая на себя внимание от смысла читаемого текста. Следует отметить, что такая методика цветотекста может использоваться в оформлении стендов библиотек, материалов инфографического характера (цветные учебные плакаты, презентации и т.п.). Таким образом, применение синтеза искусств слова и цвета в устных и письменных текстах способно повысить качество восприятия текстов, являющихся мировым достоянием литературы. Это играет важную культурологическую роль в образовании каждого человека, но особую ценность приобретает для формирования творческого мышления студентов-дизайнеров.

Выводы. Как показывают исследования, образное проявление творческого сознания личности во многом зависит от приоритетов чувственного восприятия и объема визуального банка личностных ассоциаций. Люди с наиболее развитой визуальной культурой быстрее ориентируются с выбором ассоциативных образов, легче рождают новые идеи, предлагают нестандартные решения.

Современный преподаватель должен работать в соответствии с требованиями времени, подбирая образовательные методики, наиболее конструктивно и эффективно способствующие формированию компетенций, заложенных федеральными государственными стандартами в программу подготовки высококвалифицированных специалистов. Исходя из того, что развитие ассоциативно-образного мышления является важнейшим условием профессиональной успешности будущего дизайнера, необходимо шире использовать методы обучения, связанные с опорой на ассоциации и образы, примером которых является использование элементов синестезии и звуко-цветовых ассоциаций в формировании креативных характеристик личности.

Умение грамотно обрабатывать визуальную информацию необходимо будущему специалисту модной индустрии для продуктивного использования методов визуальной коммуникации в своей деятельности.

Литература:

1. Виноградов П.Н. Визуальная культура профессионала // Ученые записки Санкт-Петербургского имени В.Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии. – 2012. – № 1 (41). – С. 198-210.
2. Павлова А.В. Применение цветослова на вербально-семантическом уровне развития языковой личности как способ формирования образного мышления учащегося // Материалы Международной научно-практической конференции / Отв. за выпуск И.Я. Пигорев. – Курск. – 2016. – С. 163-166.
3. Прокофьева Л.П. Звуко-цветовая ассоциативность: универсальное, национальное, индивидуальное. – Саратов: Изд-во Саратовского медицинского ун-та. – 2007. – 278 с.
4. Пятко Л.А. К вопросу о формировании ассоциативно-образного мышления студентов-дизайнеров // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. Москва. – 2015. – № 2-2. – С. 125-128.
5. Серов В.Н. Цвет культуры: психология, культурология, физиология / В.Н. Серов. – СПб.: Речь. – 2004. – 672 с.
6. Слемнев М.А., Слемнева И.М. Феномен синестезии: цвет и звук // Искусство и культура. – 2012. – №1 (5). – С. 35-41.
7. Ткаченко О.Н. Развитие визуального мышления в современной культуре // Омский научный вестник. – 2014. – № 4 (131). – С. 198-200.
8. Шалимова Л.А. Культура восприятия семантики цвета в тесте Макса Люшера // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – №1 (44). – С. 251-255.
9. Шелякин О.В. Звук и цвет как языки познания и духовно-нравственного освоения мира / О.В. Шелякин // Философские науки. – 2010. – № 6. – С. 131.

УДК 378.2

студент Рекунов Николай Константинович
Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (г. Тамбов);
тренер, мастер спорта по армейскому рукопашному бою Петин Даниил Эдуардович
Клуб единоборств Glasson team (г. Нижний Новгород)

АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ПРЕПОДАВАНИЮ ЕДИНОБОРСТВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Аннотация. В статье обобщены основные результаты теоретико-экспериментальных исследований актуальных проблем обучения студентов высших учебных заведений рукопашному бою и прикладным единоборствам, выполненных за последние десятилетия XX века и до настоящего времени. Обобщены психолого-педагогические условия и факторы, влияющие на эффективность обучения единоборствам.

Ключевые слова: научные исследования, рукопашный бой, прикладные единоборства, теория и практика единоборств, условия и факторы эффективного обучения.

Annotation: In the article summarize of the main results of theoretical and experimental studies of actual problems of teaching students of higher educational institutions hand-to-hand combat and applied martial arts, which were carried out during the last decades of 20th century to the present day. The author summarized the psychological and pedagogical conditions and factors that affect to the effectiveness of teaching martial arts.

Keywords: scientific research, hand-to-hand combat, applied material arts, theory and practice of martial arts, conditions and factors of effective learning.

Введение. Во все исторические эпохи образование рассматривалось в качестве инструмента социального, нравственного, духовного, религиозного и идеологического воспитания личности, формирования у человека интереса к освоению новых знаний, умений и навыков, развитию творческих способностей [4]. Физическое воспитание подростков и молодежи является важным элементом государственной образовательной программы, в его содержание входят не только обязательные разделы, но и дополнительные, узкоспециализированные занятия.

Положения последних ФГОС закрепляют следующие приоритетные задачи российского образования: формирование цельной личности, готовой к саморазвитию, самосовершенствованию и самообучению, способной ставить цели, вырабатывать оптимальный алгоритм их достижения, контролировать процесс реализации запланированных планов, анализировать и оценивать достигнутые результаты [6].

Изложение основного материала статьи. В современных ВУЗах физическое воспитание является важной частью профессионально-прикладной подготовки студентов в процессе обучения, обеспечивающую готовность будущих специалистов к высокопроизводительной профессиональной деятельности, способствующей всестороннему и гармоничному развитию личности студента [16].

Основополагающим положением в методологии построения учебных программ в сфере физического воспитания является повышение качества физической подготовки обучающихся не только в раках академических занятий, но и самостоятельных занятий избранным видом спорта или набором физических нагрузочных упражнений, типа зарядки, пробежки и т.д. Студенческий спорт в высших учебных заведениях живет в условиях обучения студентов основам физической активности на занятиях в основном отделении (на академических уроках по физическому воспитанию). На более высоком уровне – в отделениях спортивного совершенствования студенты, имеющие высокие спортивные результаты по избранному виду спорта.

Поиск наиболее успешных и эффективных форм академических занятий по физическому воспитанию в ВУЗах может рассматриваться в качестве основной задачи преподавательского коллектива кафедры физического воспитания. Для большинства студентов академические занятия по физкультуре являются единственной возможностью для поддержания хорошей физической формы и сохранения оптимального уровня двигательной активности, а также эффективным способом получения и развития необходимых прикладных навыков.

Одно из наиболее важных и значимых мест в программе преподавания физкультуры в ВУЗах занимают единоборства. Повышение внимание к ним обусловлено тем фактом, что именно единоборства объединяют в себе элементы военной, религиозной, досуговой и даже праздничной деятельности культуры различных национальностей и народностей.

Необходимость включения единоборств в содержание ФГОС рассматривается сразу несколькими авторитетными исследователями в сфере педагогики, спорта и физическую культуры. В частности, изучением данного вопроса занимались Блеер А.Н. и Передельский А.А. [5]. По мнению этих авторов, образовательная программа по физкультуре должна разрабатываться с точки зрения единоборств. Т.е. абсолютно все спортивные дисциплины: спортивные игры, плавание, лыжная подготовка, гимнастика и т.д., которые включаются в поручный план, должны преподаваться студентам с единоборческой позиции, которая придает занятиям системный и глубокий смысл. Говоря иными словами, единоборства в образовательной программе следует рассматривать в качестве значимого системообразующего фактора, тогда как все остальные спортивные дисциплины являются самостоятельными компонентам программы, которые объединяются между собой в единую систему физического воспитания за счет единоборческой составляющей [5; 8].

Физкультурно-спортивная деятельность в рамках образовательной программы выполняет сразу несколько значимых функций, при этом основной из них является воспитательная. Она проявляется через оказание формирующего воздействия на мировоззрение человека. Четкая направленность спортивных единоборств на комплексное воздействие обуславливает устойчивый интерес к ним со стороны образованного сообщества.

Как отмечают многие исследователи, в основе спортивных единоборств лежат основополагающие педагогические принципы, в соответствии с которыми индивид рассматривается в качестве личности, формирование которой происходит в процессе разносторонней и многозадачной деятельности, в том числе предусматривающей физические упражнения и взаимодействие с другими людьми.

Таким образом, единоборства можно рассматривать в качестве мощных катализаторов, запускающих и

ускоряющих процессы формирования целостной и сознательной личности, способной эффективно справляться с негативными внешними явлениями, стремящейся к самосовершенствованию, самоконтролю и самообучению.

Анализ научно-методической литературы показывает, что на сегодняшний день в физкультурно-спортивной системе физического воспитания студентов в вузе проведено ряд исследований М.В. Грязевым, А.В. Долгановым, А.В. Крыловских, С. Рябцевым, А.Г. Семеновым, В.В. Тверских, К.В. Трояновым, Г.С. Хам и др. [9; 12; 17; 18; 19; 20], где рассматривается совершенствование физического воспитания студентов средствами различных видов единоборств.

А.Г. Семеновым [18], рассмотрены организационно-методические приемы повышения эффективности физической подготовки студентов средствами греко-римской борьбы. Экспериментально проверены и теоретически разработаны педагогические условия, обеспечивающие эффективность занятий греко- римской борьбой студентов в вузе. Автором дан анализ учебно-тренировочных занятий и соревновательных поединков по греко-римской борьбе, как педагогического явления и фактора активизации мотивационно-ценностного отношения студентов к занятиям физической культурой и спортом через борьбу.

К.В. Троянов [20] предлагает в физическом воспитании студентов вести борьбу самбо в качестве ведущего средства для решения оздоровительных и воспитательных задач профессиональной подготовки студенческой молодежи. Автором предлагается методика начального обучения студентов средствами борьбы самбо в процессе уроков физического воспитания студентов медицинского университета.

А.В. Долгановым [9], экспериментально доказана эффективность «спортизации» физического воспитания студенческой молодежи на основе средств и методов, которые применяются в спортивной подготовке дзюдоистов. Полученные им данные свидетельствуют о том, что на академических занятиях по физической культуре можно повысить уровень физической активности студентов, что важно для поддержания оптимального уровня здоровья, физической подготовленности, физического развития. Спортизация физического воспитания студентов позволяет успешнее решать учебные и воспитательные задачи подготовки специалистов.

Модель физического воспитания студентов на основе оздоровительного потенциала тхэквондо показана в работе В.В. Тверских [19], где экспериментально подтверждена эффективность применения методики оздоровительных занятий тхэквандо, построенной на принципах индивидуального подхода и дифференциации обучения.

Методика использования средств рукопашного боя в физическом воспитании в вузе и их эффективность в повышении уровня физической подготовленности студентов рассмотрена в работе С. Рябцева [17]. В результате исследования было выявлено, что продуманные эффективные средства развития координационных способностей, занимающихся рукопашным боем студентов, существенно выявили прогресс в становлении их технико-тактической подготовленности в условиях соревнований. В работе А.В. Крыловского [12] экспериментально показана возможность применения средств бокса с целью совершенствования физической подготовленности студентов не специализированных вузов, т.е. взамен стандартных занятий по физическому воспитанию, согласно общепринятым учебным программам.

На ряду с исследованиями проводимых в отношении преподавания единоборств в призме общепрофессиональной подготовке специалистов, так же проводились исследования специфики преподавания единоборств в высших учебных заведениях силовых структур и Министерства обороны.

В кандидатской диссертации профессора Ашкинази С.М. [2] рассматриваются вопросы формирования оптимальных правил и условий обучения студентов высших учебных заведений технике рукопашного боя. Кроме того, автор отдельно указывает на необходимость внедрения «контактного» метода обучения, который является основной эффективной подготовки спортсменов рукопашного боя [1].

Еще один российский исследователь Цед Н.Г., в своей монографии сумел обобщить имеющийся опыт теоретического преподавания и практического обучения единоборствам в регулярной армии ведущих мировых держав [21]. Автор выполнил сравнительный анализ организационных условий и методической части обучения спортивным единоборствам в регулярных армиях нескольких западных государствах, выявил наиболее успешные и позитивные моменты, разработал практические рекомендации для повышения качества обучения рукопашному бою в российских ВС.

В исследовательской работе Кузьмина В.В. [13] с разных точек зрения рассматриваются психологические особенности обучению технике рукопашного боя. Его однофамилец А.В. Кузьмин [14] занимался исследованием возможных путей уменьшения временных затрат, необходимых для обучения различными техниками и приемами рукопашного боя. Кроме того, в его диссертации приводится аргументированное обоснование обучающих комплексов РБ с оружием и без него, в основе которого лежит «8 счетов».

Цыганок А.О. [22] разработал структуру и последовательность обучения студентов специализированных ВУЗов спортивным единоборствам. В работе этого автора приводится научно обоснованный план обучения, рассчитанный на 5 лет.

Батурин А.Н. занимался изучением методов, способствующих развитию воли, силы духа и физических качества молодых людей в процессе их обучения спортивным единоборствам [3].

В последние несколько десятилетий было организовано сразу несколько крупных исследований, посвященных повышению качества российской системы преподавания спортивных единоборств. В частности, Кочергин А.Н. посвятил сразу несколько научных работ [10,11] изучению проблем внедрения психологической, технической, тактической и физической подготовки студентов и курсантов современных ВУЗов к овладению разными техниками и приемами рукопашного боя. Исследователь приводит веские аргументы в пользу того, что основополагающим элементом всего процесса обучения РБ является соответствующая моральная и психологическая подготовка, которая позволяет в процессе боя реализовывать агрессивно-наступательную тактику, которая выматывает противника ничуть не хуже силового превосходства.

Практикующим сотрудником ФСКН Гавриленко Р.А. [7] были разработаны практические методики, направленные на повышение эффективности применения различных приемов РБ в условиях ограниченного пространства.

Таким образом, обобщая результаты многочисленных научных исследований, посвященных решению проблем практического обучения спортивным единоборствам и техникам рукопашного боя, мы можем

говорить о том, что основными факторами, способствующими повышению качества, эффективности и результативности подготовки студентов ВУЗов рукопашному бою, являются:

– разработка базовых алгоритмов и единой техники ведения рукопашного боя в условиях прямого контакта с противником;

– выделение на вольные схватки от 10 до 15% от каждого академического занятия;

– моделирование в рамках академических занятий различных ситуаций, для решения которых могут использоваться различные техники и приемы ведения рукопашного боя;

– формирование у обучающихся активной наступательной тактики, позволяющей получить превосходство над противником во время рукопашного боя;

– достижение систематичности и единства в программе обучения спортивным единоборствам, в том числе за счет оптимального сочетания тактической подготовки и практических форм физической подготовки;

– психологическая подготовка учащихся к участию в рукопашных боях;

– оказание всесторонней психологической помощи студентам, их подготовка к стрессовым ситуациям, которые закономерно возникают в процессе рукопашных схваток, а также нейтрализация возможного страха перед болевыми ощущениями, которые сопровождают рукопашные бои.

Выводы. Анализ научно-методической литературы, ряд вышеуказанных исследований позволяет констатировать, что в физическом воспитании студентов (курсантов) в вузе много нерешенного, неясного. Но мы убеждены, что единоборства играют огромную ведущую роль в жизни каждого человека, т.к. значение их безгранично и многогранно. Единоборства оказывают положительное влияние на человека: способствуют повышению работоспособности, развитию умственных способностей, психологической устойчивости в жизненных ситуациях, самосовершенствованию, самоутверждению, воспитанию уверенности, независимости, стремления оказать помощь в трудных ситуациях другому человеку, воспитывают уважение к старшим, правильное поведение в обществе, что очень важно в становлении квалифицированного специалиста высшего профессионального образования.

Литература:

1. Ашкинази С.М. Военно-педагогические основы обучения военнослужащих рукопашному бою: дисс. на соиск учен. степ докт. пед. наук / С.М. Ашкинази; Воен. ин-т физ. культуры. – СПб., 1994. – 459 с.

2. Ашкинази С.М. Интенсификация обучения военнослужащих рукопашному бою в процессе физической подготовки: дисс. на соиск учен. степ канд. пед. наук / С.М. Ашкинази; Воен. ин-т физ. культуры. – СПб., 1989. – 203 с.

3. Батурин А.Е. Развитие личностных свойств и физических качеств при обучении военнослужащих рукопашному бою: автореф. дис. … канд. пед. наук / А.Е. Батурин; Военный институт физической культуры. – СПб., 2006. – 19 с.

4. Белова З.С. Значение образования в процессе самореализации личности / З. С. Белова // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2013. – №3. – С. 69-73.

5. Блеер, А.Н. Спортивные и прикладные единоборства как основа государственного стандарта по физической культуре / А.А. Передельский // Теория 96 и практика прикладных и экстремальных видов спорта, научно-метод. Журнал. – № 2, 2009. – С. 13-21.

6. Бородачев, В.В. Актуализация ФГОС при внедрении новых профессиональных стандартов / В.В. Бородачев // Аккредитация в образовании. – 2015. – № 8 (84). – С. 18-21.

7. Гавриленко Р.А. Повышение результативности боевых приемов борьбы в ограниченном пространстве средствами рукопашного боя: дис. … на соиск учен. степ канд. пед. наук / Р.А. Гавриленко; Московский универс. МВД России. – М., 2009. –176 с.

8. Голец, А.В. Воспитательный потенциал спортивных единоборств в работе с детьми и молодежью / А.В. Голец, А.И. Бабаков, Л.В. Логинов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2015. – № 4. – С. 44-47.

9. Долганов А.В. Организация физкультурно-спортивной деятельности студентов в процессе занятий борьбой дзюдо / А.В. Долганов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 2006. – 23 с.

10. Кочергин А.Н. Интеграция физической, технико-тактической и психологической подготовки по рукопашному бою: дис. … канд. пед. наук / А.Н. Кочергин; НГУ им. П.Ф. Лесгафта. – СПб, 2011. – 147 с.

11. Кочергин А.Н. Кои но такинобори рю. Введение в школу боевого каратэ / А.Н. Кочергин // СПб.: «Лекс Стар», 2002 – 139 с.

12. Крыловских, А.В. Совершенствование физической подготовки студентов средствами бокса / А.В. Крыловских // Физическое воспитание студентов. Научный журнал. – 2010. – № 1. – С. 66-69

13. Кузьмин В.В. Дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук на спец. тему, 1997

14. Кузьмин А.В. Дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук на спец. тему, 1998

15. Передельский, А.А. Философия, педагогика и психогогика единоборств: монография / А.А. Передельский. – М.:Физическая культура, 2008. – 168 с.

16. Перов, А.П. Совершенствование форм и методов организации учебных занятий по физическому воспитанию в вузе в современных условиях / А.П. Перов, З.В. Барышева // Развитие физической культуры и спорта в контексте самореализации человека в современных социально-экономических условиях [Электронный ресурс]: материалы VII Всерос. науч.-практ. конф., (г. Липецк, 12-13 нояб. 2014 г.) / Елецкий гос. ун-т им. И.А. Бунина. – Электрон. дан. – Липецк, 2014. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

17. Рябцев, С. Застосування засобів рукопашного бою у фізичному вихованні / Физическое воспитание и спорт в высших учебных заведениях // Сборник статей под ред. проф. Ермакова С.С. / IV международная научная конференция. – Харьков-Белгород-Красноярск, 2008. – С. 102-104.

18. Семенов, А.Г. Развитие греко-римской борьбы в отечественном студенческом спорте и физическом воспитании / А.Г. Семенов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук – Спб., 2001. – 35 с.

19. Тверских В.В. Здоровьесберегающая технология физического воспитания студентов на основе использования средств тхэквондо / В.В. Тверских // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 1. – С. 28-29.

20. Троянов, К.В. Методика начальной подготовки по борьбе самбо в процессе физического воспитания студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / К.В. Троянов. – Москва, 2002. – 24 с.

21. Цед Н.Г. Дисс. на соиск учен. степ канд. пед. наук на спец тему, 1991

22. Цыганок А.О. Подготовка курсантов вузов по рукопашному бою: дис. … канд. пед. наук / А.О. Цыганок; Военный институт физической культуры. – СПб., 2003. – 224 с.

Педагогика

УДК 376

кандидат педагогических наук Русинова Стелла Владимировна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
кандидат филологических наук Санькова Алена Александровна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДПОСЫЛОК УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассмотрены предпосылки учебной деятельности у дошкольников с нарушениями речи, выделены группы предпосылок. На основе проведенного авторами исследования составлена программа для диагностики сформированности предпосылок учебной деятельности у дошкольников с речевой патологией, представлен сравнительный анализ полученных данных об уровнях готовности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи к школьному обучению.

Ключевые слова: учебная деятельность, предпосылки учебной деятельности, старшие дошкольники, дети с нарушениями речи, готовность дошкольников с нарушениями речи к обучению.

Annotation. The article examines the preconditions of educational activity in preschoolers with speech disorders, identifies groups of prerequisites. On the basis of the study carried out by the authors, a program was drawn up for diagnosing the formation of the preconditions of educational activity in preschoolers with speech pathology, a comparative analysis of the obtained data on the readiness levels of older preschool children with speech disorders for schooling is presented.

Keywords: educational activity, preconditions for educational activity, older preschoolers, children with speech impairments, readiness of preschoolers with speech impairments to learn.

Введение. Объективно существующие в современном обществе изменения нашли своё отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС), в котором прозвучали новые требования к выпускнику ДОУ. Сегодня от будущего первоклассника ждут желания учиться, умения слышать учителя и понимать поставленные задачи, нацеленности на результат и т.д. В современном стандарте обучения акцент со знаний и умений смещен на формирование культурологических компетенций обучающегося и качеств, обеспечивающих его «социальную успешность».

Реализация образования в начальных классах является насущной проблемой, средоточием педагогических усилий, поскольку речевое, интеллектуальное, личностное развитие ребенка продолжает интенсивно протекать в данном возрасте и характеризуется высоким потенциалом выработки его речевых способностей [2], формирования у него новых компетенций, активизации его познавательной деятельности и др. Именно поэтому целевые ориентиры дошкольного образования предполагают формирование у детей дошкольного возраста на этапе завершения ими дошкольного учреждения предпосылок учебной деятельности, позволяющих в дальнейшем успешно продолжать обучение в школе.

Изложение основного материала статьи. Обращаясь к содержанию понятия «предпосылки учебной деятельности» необходимо проанализировать его составляющие. В толковом словаре Д.Н. Ушакова термин «предпосылки» определяется как «предварительное условие чего-либо» [4, с. 722]. Под термином «учебная деятельность» Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов понимают овладение системой теоретических знаний и общими способами решения конкретно-практических задач. Таким образом, объединение данных понятий предполагает, что ребенок сможет успешно осваивать и осуществлять учебную деятельность, только если у него сформированы необходимые предпосылки для её начала и дальнейшего развития.

Предпосылки учебной деятельности можно разделить на две основные группы: психологические и коммуникативные (психосоциальные) [5]. При этом следует учесть, что с точки зрения уровня предварительной подготовки к школе состав поступающих в нее детей неоднороден: некоторые из них посещали детский сад – обычные либо логопедические группы, другие же нет.

Ещё один из факторов, влияющих на готовность речевого ребенка к школе, – характер и структура нарушений. Речь – важнейшая психическая функция, присущая только человеку. Тяжелые нарушения речи оказывают отрицательное влияние на развитие познавательной деятельности, формирование личности ребенка, препятствуют его социальной адаптации. В связи с этим изменяется сам характер педагогического воздействия: процесс обучения детей с речевыми нарушениями в обязательном порядке должен сопровождаться целенаправленным систематическим логопедическим сопровождением, существенным и неотъемлемым звеном которого является совместная работа со специалистами: медицинскими работниками, педагогом-психологом.

В зависимости от тяжести речевого нарушения школьники получают разного вида логопедическую помощь. Как правило, дети с негрубыми речевыми нарушениями обучаются в массовых школах и могут получать ее в логопедических пунктах на базе образовательного учреждения. Инклюзивное обучение является одной из форм дифференциации образования, позволяющей решать задачи своевременной активной помощи детям с трудностями в обучении, в том числе и вызванными тяжелыми нарушениями речи, адаптации данного контингента обучающихся к школе, укрепления их физического и нервно-психического здоровья.

Практика показывает, что вовремя выявленные и устраненные дефекты речи детей среднего и старшего дошкольного возраста в 60% случаев являются еще и профилактикой дисграфии и дислексии в начальной школе. Но без должной коррекции (а иногда, при сложном речевом с сопутствующими нарушениями, и с полноценным логопедическим сопровождением) большинство этих проблем остается у детей и в школьном возрасте [3].

У детей дошкольного возраста с речевой патологией отмечаются особенности в развитии, которые при отсутствии комплексной помощи оказывают негативное влияние на формирование всего комплекса предпосылок учебной деятельности. В результате анализа педагогической, психологической и специальной литературы мы выделили из обширного перечня предпосылок учебной деятельности те, которые, на наш взгляд, наиболее значимы для дальнейшего обучения и развития ребенка.

В целях получения целостного представления о характере и степени влияния отдельных факторов на формирование предпосылок учебной деятельности нами была реализована опытно-экспериментальная работа на базе МБДОУ д/с №50 г. Ставрополя, в котором созданы все необходимые условия для осуществления обучения и воспитания, квалифицированной коррекции отклонений в физическом и психическом развитии детей с нарушениями речи.

Опытная группа включала 25 детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет). Языковое образование младших школьников в условиях работы современной начальной школы является насущной проблемой, средоточием педагогических усилий. Речевое развитие ребенка продолжает интенсивно протекать в данном возрасте и характеризуется высоким потенциалом выработки речевых способностей, базирующихся на сформированных ранее предпосылках. В рамках исследовательской деятельности нами была составлена диагностическая программа и подобранны методики для её реализации: «Бусы», «Заселение дома», «Домик», «Узор», «Графический диктант», «Рисование по точкам» [1].

Диагностика осуществлялась поэтапно в течение двух недель. Как правило, каждый ребенок обследовался на протяжении нескольких дней, поскольку хотя задания и выполнялись детьми с явным интересом, увлеченно, но после выполнения 1-2-х заданий снижалась концентрация внимания обучающихся. Критерии сформированности предпосылок учебной деятельности заложены в содержании самих диагностических методик. Рассмотрим их подробнее.

Методика 1. «Бусы» (А.Л. Венгер) направленна на выявление умений ориентироваться на систему требований; определение количества условий, которые может удержать ребенок в процессе деятельности при восприятии задания на слух. Слушание – важнейший вид речевой деятельности, от которого напрямую зависит говорение; в дальнейшем он составляет базис для формирования в процессе обучения грамоте новых для обучающегося видов речевой деятельности – чтения и письма. Умение быстро включиться в процесс слушания учителя, понимание задания; способность отбирать необходимую для выполнения задания информацию – важнейшие навыки для ребенка.

С выполнением заданий по данной методике дети справились наиболее хорошо. Основное количество детей выполнили задание правильно или с небольшими неточностями. При повторном, замедленном прочтении инструкции дети находили свои ошибки, успешно исправляли их. Результаты диагностики показали, что у будущих первоклассников на достаточном уровне сформирован навык слушания и понимания заданий и инструкций, их последовательной реализации. Дети продемонстрировали умение планирования своей работы, сформированность целеполагания и самоконтроля, что является необходимыми навыками для обучения в школе.

Методика 2. «Заселение» дома» (И.И. Аргинская) направленна на выявление умения переключаться с одного найденного решения на поиск другого. У обучающихся начальной школы целенаправленно формируется предметно-логическое мышление в ходе овладения понятиями и элементами логических действий (сравнения, классификации, обобщения и др.). Современное начальное образование предполагает, что младший школьник – это личность, способная самостоятельно выйти за пределы стандартного набора знаний, навыков и умений, сделать самостоятельный выбор: уметь делать выводы, строить умозаключения, обосновывать свои суждения, и, в конечном итоге, самостоятельно приобретать знания и решать возникающие проблемы.

Результаты диагностики показали, что не все респонденты справились с заданием данной методики. Только 16% детей нашли все возможные варианты «заселения». Основное количество обучающихся (60%) продемонстрировали средний уровень умений: дети выявили два-три варианта из четырех имеющихся. Четверо детей (16%) нашли только один вариант размещения. Двое детей (8%) вообще не смогли найти правильное решение. При этом необходимо отметить общую неорганизованность дошкольников при выполнении задания: дети постоянно зачеркивали и исправляли свои значки, повторяли уже имевшиеся варианты и т.п. Таким образом, основная масса детей (76%), хотя и испытывала затруднения в умении сосредотачиваться на выполнении задания, показала достаточный уровень сформированности зрительного восприятия и навыка анализа и построения логического умозаключения на основе имеющихся данных.

Методика 3. «Домик» (Н.И. Гуткина) направленна на выявление умений ориентироваться на образец, точно скопировать его; степени развития произвольного внимания; сформированности пространственного восприятия. Для успешной учебы ребенку необходимы свободная зрительно-пространственная ориентация, владение основными пространственными понятиями, понимание пространственных отношений. При выполнении задания выявляются также умения выполнять рекомендации учителя, ориентироваться непосредственно на листе бумаги, готовность к овладению письмом.

Выполнение данной методики вызвало у дошкольников значительные трудности. Только у пятерых детей (20%) выявлен высокий уровень развития произвольного внимания: они смогли в точности передать изображение дома с образца. Почти половина детей (48%) не сразу приступили к выполнению задания. При срисовывании домика обучающиеся не вполне точно воспроизводили изображение многих элементов, искажали их либо вообще не отображали: направление забора левой и правой части рисунка часто совпадали, колечки дыма дети рисовали по своему усмотрению; у многих отсутствовала труба. Также при анализе работ было отмечено, что композиция, пропорции, взаиморасположение элементов были переданы неточно: основание забора и дома не на одной линии, прорисовка окна сильно смещена от центра, крыша не касалась дома, «зависала» и т.п. Испытуемые не стремились либо были не способны точно отобразить образец. Некоторые обучающиеся продемонстрировали очень низкий уровень сформированности пространственного восприятия и умения ориентироваться на образец.

Методика 4. «Узор» (Л.И. Цеханская) направленна на определение уровня овладения элементами учения, умений подчинять свои действия правилу, слушать и последовательно выполнять указания педагога, принимать и сохранять учебную задачу (целеполагание). Продемонстрированные в ходе выполнения задания умения относятся к универсальным учебным действиям, которые помогают обучающемуся организовывать учебно-познавательную деятельность.

С выполнением задания по данной методике дети справились хуже всего: все респонденты распределились на всех четырех уровнях. Около 50% детей в равном соотношении продемонстрировали высокий и средний уровень целеполагания, умений принимать и выполнять задания взрослого. Основное количество детей (36%) справились с заданием с трудом, приступили к его выполнению не сразу, часто сбивались и нарушали правило, хотя и старались на него ориентироваться. У четверых детей (16%) умение действовать по плану явно не было не сформировано: они быстро уставали и отвлекались, не доделали задание до конца.

Методика 5. «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин) направленна на определение умений внимательно слушать и верно исполнять задания педагога, правильно воспроизводить заданное; определение уровня развития произвольной сферы; изучение возможностей в области перцептивной и моторной организации пространства.

Анализ результатов показал, что только шесть человек (24%) успешно справились с самостоятельным продолжением узора, не допустили ни одной ошибки, что говорит о сформированности слушания как вида речевой деятельности, умении произвольно управлять своей деятельностью. У детей развито произвольное внимание, пространственное воображение, мелкая моторика пальцев рук, координация движений, усидчивость. Восемь человек (32%), продемонстрировали средний уровень достижений: при умении внимательно слушать педагога, развитом пространственном воображении, умелой координация движений, развитом произвольное внимании задания выполнялись с незначительными ошибками; при самостоятельном выполнении задания в работе отмечались некоторые неточности. У наибольшего количества дошкольников (36%) навыки сформированы ниже среднего: допустив несколько ошибок, дети, в целом, справились с составлением узора под диктовку, но самостоятельно его продолжить практически не смогли. Такой результат указывает на то, что они слабо ориентируются в учебной ситуации, не могут работать самостоятельно. Также дошкольники испытывали трудности при выполнении фронтальных инструкций, относящихся ко всем обучающимся. Двое детей (8%) не справились с заданием вообще: в диктанте они допустили много ошибок (путали право и лево, ошибались при подсчете клеточек), а к выполнению самостоятельной части даже не стали приступать.

Методика 6. «Рисование по точкам» (А.Л. Венгер) направленна на определение сформированности регулятивных универсальных учебных действий, умений сознательно контролировать свои действия, соблюдать правила, ориентироваться в заданной системе требований, правильно воспроизводить образец.

Анализ полученных результатов показывает, что уровень сформированности регулятивных универсальных учебных действий в группе дошкольников достаточно разнообразен. У восьми испытуемых (32%) высокие показатели: дети выполнили все поставленные перед ними задачи; прежде чем начать действовать тщательно анализировали образец и на протяжении всего выполнения соотносили с ним получаемые результаты, ориентировка носила организованный характер. У 44% испытуемых был выявлен средний уровень: соотнесение с образцом было недостаточно организованным, носило эпизодический характер. У шести обучающихся (24%) выявлен уровень ниже среднего (1-2 задачи): они неточно воспроизводили заданные образцы, часто допускали ошибки при воспроизведении рисунка, т.е. их контроль действий количественно и качественно отличался от нормы уровня развития регулятивных УУД. Детей, не справившихся с данным заданием, не было.

Таким образом, проанализировав полученные в ходе реализации опытно-экспериментальной работы данные, мы можем констатировать, что исследуемые на предмет сформированности предпосылок учебной деятельности старшие дошкольники с нарушениями речи распределились равномерно на трех уровнях (высокий, средний и ниже среднего), низкий уровень по всем методикам не показал ни один ребенок. Наиболее легкой в выполнении заданий оказалась методика «Бусы»: более половины испытуемых выполнили задания на высоком уровне.

Наибольшие затруднения при выполнении заданий вызвала методика «Узор»: при выполнении заданий, включенных в нее, у испытуемых были выявлены такие общие затруднения, как неумение действовать по плану, соблюдать правила и инструкции; помимо этого, дети быстро уставали и отвлекались, испытывали затруднения с концентрацией внимания. Также низкие результаты были получены при обработке методик «Заселение дома» и «Графический диктант». По результатам этих методик можно констатировать, что детям сложно делать выводы, строить умозаключения, обосновывать свои суждения; у них нарушены произвольная сфера, моторная организация пространства. На наш взгляд, это прямое следствие наличия у испытуемых речевой патологии.

Далее мы обратились к другим факторам, оказывающим, по нашему мнению, непосредственное влияние на уровень сформированности предпосылок учебной деятельности: это характер и структура дефекта и исходный уровень подготовки ребенка. В рамках исследования мы поставили задачу отследить закономерность (связь) по нескольким направлениям: логопедический диагноз ребенка, срок пребывания в группе компенсирующей направленности, осуществление (отсутствие) неврологического лечения и посещение ребенком курсов (дополнительных занятий) по подготовке к школе.

В результате анализа, мы получили следующие данные. Девять дошкольников (36%) успешно справились со всеми заданиями и показали высокие показатели в умении слушать учителя, понимать инструкции и выполнять задания, произвольно управлять своей деятельностью, сознательно контролировать свои действия, правильного воспроизводить образец; у данных испытуемых развиты мелкая моторика пальцев рук, координация движений, усидчивость, произвольное внимание, сформировано пространственное восприятие; обучающиеся владеют элементами логических действий. На момент обследования у всех этих детей речевой диагноз ОНР III уровня.

На наш взгляд, такие результаты респонденты продемонстрировали благодаря следующим факторам: будущие первоклассники в течение четырех лет посещали группы компенсирующей направленности (то есть регулярно с раннего возраста получали коррекционную помощь по адаптированной образовательной программе), а также занятия по дополнительной образовательной программе «Подготовка детей к школе». Помимо этого, дошкольники регулярно получали консультацию врача-невролога, выполняли все рекомендации, в том числе получали медикаментозное лечение. В связи с этим мы видим, что благодаря комплексному подходу (ранняя логопедическая помощь, наблюдение у невролога и дополнительные занятия) дети данной группы наиболее успешно и хорошо подготовлены к школе.

Десять испытуемых (40 %) бóльшую часть предложенных заданий выполнили на среднем уровне. У дошкольников недостаточно сформированы навыки слушания и последовательного выполнения указаний педагога, они испытывали сложности в процессе приема и сохранения учебной задачи (целеполагания), сосредоточивания на выполнении задания, сознательного контроля своих действий, зрительного и пространственного восприятия, координации движений, анализа и построения логических умозаключений. На момент обследования у данной категории детей речевой диагноз ОНР III уровня, дизартрия.

На наш взгляд, такие результаты респонденты продемонстрировали в связи со следующими факторами: не все дети посещали группы компенсирующей направленности с трех лет, некоторые из них ходили в нее только третий год. Все будущие первоклассники посещали занятия по дополнительной образовательной программе «Подготовка детей к школе». Большинство родителей дошкольников не обращались за консультацией к врачу-неврологу, соответственно, дети не получали медикаментозное лечение. В связи с этим мы видим, что отсутствие ранней логопедической помощи и наблюдений у врача-невролога приводит к недостаточному уровню подготовки к предстоящему школьному обучению.

Шестеро испытуемых (24%) задания выполнили на уровне ниже среднего, многие задания вызвали у них затруднения, дети часто не могли сосредоточиться и самостоятельно приступить к работе, найти правильное решение, точно скопировать образец, испытывали сложности при ориентировке на листе бумаги. Для дошкольников были характерны трудности при выполнении фронтальных инструкций, относящихся ко всем детям, дети быстро уставали и отвлекались. На момент обследования всем обучающимся данной категории был поставлен речевой диагноз ОНР III уровня, дизартрия. Существенным фактором является то, что все шесть ребят, хотя и явно нуждались в дополнительной как медицинской, так и методической помощи, не наблюдались у врача-невролога, не посещали занятия по дополнительной образовательной программе «Подготовка детей к школе», а в группу компенсирующей направленности начали ходить с четырех-пяти лет.

Выводы. Таким образом, изучение посещавших группу компенсирующей направленности дошкольников с нарушениями речи позволило выявить у них средний уровень сформированности предпосылок учебной деятельности: умений соподчинять свои действия правилу, осуществлять контроль за своими действиями, слушать и слышать взрослого и точно выполнять задание, предлагаемое в устной форме, способности самостоятельно выполнять требуемое задание по зрительно-воспринимаемому образцу и др. Очевидными факторами, влияющими на сформированность базовых предпосылок для обучения в младших классах, при этом необходимо признать комплексную медицинскую и методическую поддержку начиная с раннего дошкольного возраста. Грамотно организованная подготовка к школе позволит дошкольникам чувствовать себя уверенно, позволит легче пройти адаптационный период и успешно реализовывать цели и задачи на этапе обучения в начальных классах.

Литература:

1. Венгер Л.А., Марцинковская Т.А., Венгер А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе? – М.: Знание, 1994. – 192 с.
2. Ленченко М.Ф., Санькова А.А. Особенности формирования связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи // Защита детства: проблемы, поиски, решения: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции, приуроченной к Десятилетию детства в России / Под ред. Смагиной М.В. – Ставрополь: Логос, 2019. – С. 265-268.
3. Русинова С.В., Глуховская И.В. Современные подходы к устранению дислексии и дисграфии у младших школьников // Защита детства: проблемы, поиски, решения: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции, приуроченной к Десятилетию детства в России / Под ред. Смагиной М.В. – Ставрополь: Логос, 2019. – С. 381-386.
4. Толковый словарь русского языка / Сост. Г.О. Винокур и др.; под ред. Д.Н. Ушакова. В 4-х т. Т.3. – М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.», 1939. – 714 с.
5. Уварова JI.Н. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе: учеб. пособие. – Уфа: БашГУ, 2005. – 86 с.

Педагогика

УДК 371

доктор юридических наук, ректор Саидов Заурбек Асланбекович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Чеченский государственный университет» (г. Грозный);
доктор педагогических наук, доктор философских наук,
проректор Ярычев Насруди Увайсович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

ОРГАНИЗАЦИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье показано, что семья, при грамотно выстроенном сотрудничестве со школой, профессионально работающей по воссоединению социальной и персональной, общественной и личной стороной человеческой жизни ребенка, обогащается гражданскими, общечеловеческими мотивами и становится истинным партнером, полноценным субъектом воспитания школьника. Именно к такому педагогическому взаимодействию необходимо стремиться при выстраивании отношений с родителями школьников. В статье рассмотрены принципы реализации партнёрских отношений школы и семьи в вопросах воспитания детей; основные группы профессиональных компетенций педагога в сфере взаимодействия с семьей.

Ключевые слова: семья, школа, взаимодействие, принципы реализации партнёрских отношений школы и семьи, профессиональные компетенции педагога в сфере взаимодействия с семьёй.

Annotation. The article shows that the family, with well-built cooperation with the school, professionally working on the reunification of the social and personal, social and intimate side of the human life of the child, is enriched with civil, universal motives and becomes a true partner, a full-fledged subject of education of the student. It

is to such pedagogical interaction that it is necessary to strive when building relationships with parents of schoolchildren. The article discusses the principles of implementing the partnership between the school and the family in the education of children; the main groups of professional competences of the teacher in the sphere of interaction with the family.

Keywords: family, school, interaction, principles of implementation of partnership between school and family, professional competence of the teacher in the sphere of interaction with the family.

Введение. В последнее время многие учёные склоняются к мысли о том, что для успешного решения задач воспитания между школой и родителями должен быть заключён некий педагогический альянс. В основе этого альянса должны находиться интересы детей и счастье их жизни [8].

Ориентация на счастье ребенка определяет гуманистический характер союза, усилия которого направлено главным образом на духовную, нравственную, этическую, психологическую составляющие воспитательного процесса.

Педагогический альянс изначально построен на неравенстве сторон, так как ведущей стороной является школа с преобладающей профессиональной компетенцией. При этом, в этической сфере организованного взаимодействия соблюдать паритетность (равенство) необходимо.

В то же время крайне важно, чтобы педагогический коллектив не терял свои приоритетные позиции, иначе родители могут начинать не всегда обоснованные требования к школе (Приведём наиболее часто встречающиеся: просьба задавать детям меньше домашних заданий; не ставить очень строго отметки, отменить внеурочную деятельность, дабы не загружать детей дополнительной деятельностью и др.).

Но меру приоритета школе при взаимодействии с семьей необходимо соблюдать, чтобы родители не превратились лишь в отчитывающегося партнера и исполнителя воли школы (организуйте экскурсию для учащихся вашего класса, не забывайте, что ребенок должен хорошо учиться, не нарушать дисциплину; сдайте деньги в фонд школы и т.д.) [3].

Безусловно так же крайне важно, устанавливая сотрудничество «школа-семья», мотивом которого прежде всего является забота о благе школьника, соблюдать обеим сторонам границы вмешательства.

Изложение основного материала статьи. Учитель, обладающий профессиональной компетенцией, полномочен в своей ответственности за совершаемые педагогические шаги. Вмешательство в его область со стороны непрофессионалов (в данном случае родителей) некорректно. В то же время родители (и дети тоже) в свою очередь свободны в границах своей семейной жизни. Семья не хочет, чтобы в тайны ее заглядывали, семья не доверяет таких полномочий школе.

И если воспитание – целенаправленное, организованное профессионалом-педагогом восхождение ребенка к культуре современного общества, развитие способности жить в нем и сознательно строить свою жизнь, достойную Человека, то взрослым (родителям учащихся, педагогам) необходимо обладать сформированным тактом и высоким уровнем культуры, чтобы при взаимодействии не нарушать личные границы у каждого субъекта образовательного процесса.

Рассчитывать на открытость детей, свободно выявляющих свое «Я», можно лишь в том случае, когда они видят взаимное уважение к себе взрослых людей, когда им не надо приспосабливаться к противоречивым нормам, которые подчас предъявляют взрослые [1; 2].

Чёткое разграничение функций семьи и школы в решении поставленных задач по достижению одной цели способствует организации более эффективной совместной деятельности взаимодействующих сторон.

При этом эффективность такого сотрудничества становится реальной при условии включения семьи в учебно-воспитательный процесс, а успешность взаимодействия - от того, насколько систематическим и корректным будет соблюдение этико-педагогических требований к стилю взаимоотношений с учащимися и их родителями.

Анализ психолого-педагогической литературы [2; 10 и др] позволил определить основное содержание данных требований (табл. 1).

Таблица 1

Система этико-педагогических требований к стилю взаимоотношений с учащимися и их родителями

№	Ведущие требования
1.	Чёткое понимание преподавательским составом учебного учреждения целей и задач школы как социального института, соответствующих прежде всего интересам семьи, в отрыве от которой достижение высоких результатов невозможно.
2.	Всестороннее соблюдение педагогической этики, так как нарушения в этой плоскости (например, несправедливость в оценке учебного труда или поступка ребенка) существенно затрудняет контакт учителя и семьи.
3.	Осознанное стремление педагога к взаимодействию с семьей, основанному на доброжелательности, доверии, с опорой на лучшие качества ребенка и умении построить траекторию его развития, наконец, с глубокой верой в успех сотрудничества и систематической работой по повышению своего профессионализма и педагогической культуры родителей.

Школа и семья противоположны по своим основаниям: основа семейной жизни – любовь, в основе школы – как общественного учреждения – социальная норма. Но как учителю невозможно работать без любви, так и родителю невозможно воспитывать ребенка, не учитывая социальных норм. Добиться успеха при взаимодействии, которое направлено на нравственное воспитание личности, можно на основе соединия усилий учителей и родителей, на основе сформированной гуманистической направленности по отношению к детям и в то же время, ответственностью перед обществом.

Специфика сотрудничества семьи и школы очевидна в силу разности пространств жизнедеятельности ребенка. Тем самым педагогам и родителям необходимо выработать совместную воспитательную стратегию и овладеть тактикой взаимодействия [10].

Как отмечают учёные [8 и др.] приоритетная позиция в партнерских отношений школы и семьи в вопросах воспитания детей должна принадлежать школе при обоюдно принятых следующих принципах (табл. 2):

Таблица 2

Принципы реализации партнерских отношений школы и семьи в вопросах воспитания детей

№	Название принципов	Их содержание
1.	принцип сопряжения	последовательное соотнесение единых требований к ребенку в школьной и семейной сфере во имя его лучших достижений.
2.	принцип сопереживания	(основан на доверии и взаимоуважении семьи и школы, способствующий разрешению возникающих конфликтов и препятствующий противоборству обеих сторон).
3.	принцип соглашения	(реализуется путем метода договора об общих позициях в представлении о цели и задачах воспитания, об основах организации школьной жизни детей, о правах и обязанностях школы и семьи по отношению друг к другу).
4.	принцип содеянности	(предполагает участие семьи в общих делах школы и по достоинству оцененное сообществом с перспективой развития инициативы реальных совместных практических действий на благо ребенка).
5.	принцип сопричастности	(способствует созданию благоприятных условий для развития ребенка, когда взрослые (учитель, родитель) внимательны, активны, участливы ко всему, что происходит в семейной и школьной сферах его жизни).

Соблюдение выше названных принципов – путь к решению проблемы взаимодействия семьи и школы с целью нравственного воспитания детей, их развития и социализации: родители активны в своем интересе к образовательному процессу детей, а школа при тесном сотрудничестве с семьей имеет возможность профессионально корректировать область семейного воспитания [7].

Функциями взаимодействия в данном случае становятся совмещение позиций, взаимовлияние и взаимоизменение родителей, педагогического коллектива и детей в позитивном плане. Общая забота о воспитании и развитии ребенка – вот что должно лежать в основе сотрудничества школы и семьи, выстроенного на базе уже обозначенных выше в табл. 1 общих принципов (соглашение, сопряжение, сопереживание, сопричастность, содеянность) с целью активизации родителей в организации школьной жизнедеятельности детей и повышения собственной педагогической культуры [8].

Общие принципы педагогического взаимодействия работают и становятся продуктивными, если представляют в совокупности единую систему, где каждый из них последовательно и разумно дополняет и обогащает деятельность друг друга по их реализации (Рис. 1).

Рисунок 1 Система педагогического взаимодействия

Данный алгоритм организации в процессе взаимодействия семьи и школы работает исключительно на воспитание и развитие ребенка, способного в дальнейшем самостоятельно строить свою жизнь.

Для эффективного взаимодействия с семьей педагогу, как стратегу, лидеру, координатору в организации этого процесса, необходимо обладать профессиональными компетенциями и готовностью их практически реализовывать в повседневной профессиональной деятельности и в процессе выполнения функциональных образовательных задач.

Как показывает опыт, родители идут на заключение партнерства и соглашаются в нем исполнять роль ведомого, если учитель владеет основательными психолого-педагогическими знаниями, хорошей этической подготовкой, интересными методиками.

Современные ученые [12 и др.] выделяет следующие группы профессиональных компетенций педагога в сфере взаимодействия с семьей:

– знаниевые,
– процессуально-деятельностные,
– коммуникативные.

Знаниевые компетенции педагога в сфере взаимодействия с семьей можно дифференцировать на следующие (табл. 3):

Таблица 3

Система знаниевых компетенций педагога в процессе взаимодействия с семьей

Теоретические компетенции:	Методологические компетенции:	Конкретно-прикладные компетенции:
знать тенденции развития современной семьи, факторы совершенствования ее воспитательного потенциала; функции, типы педагогического взаимодействия, основы мониторинга качества взаимодействия	знать основы педагогики семейного воспитания, подходы к проектированию содержания взаимодействия с семьей; владеть знанием методологического самоопределения в конструировании процесса взаимодействия	владеть знанием определения целей и задач, направлений взаимодействия с семьей, оказания дифференцированной помощи семье; знать технологию проектирования и методику организации форм взаимодействия с семьей

Процессуально-деятельностные компетенции педагога в сфере взаимодействия с семьей – (соотношение «знание» – «опыт», приводящий к действиям (табл. 4):

Таблица 4

Система процессуально-деятельностных компетенций педагога в процессе взаимодействия с семьей

Организационно-управленческие компетенции:	Проективные компетенции:	Рефлексивно – оценочные компетенции:
руководствоваться принципами системности в работе с родителями; использовать нетрадиционные формы, методы организации педагогического взаимодействия с семьей; привлекать родителей к управленческой деятельности школы	составлять программу взаимодействия с семьей, разрабатывать систему психолого-педагогического просвещения родителей, определять цель и задачи;	оценивать свои возможности и возможности семьи во взаимодействии; изучать степень удовлетворенности родителей во взаимодействии со школой; диагностировать детско-родительские отношения в различных типах семьи; оценивать уровень педагогического взаимодействия с семьей

Коммуникативные (от лат. communicate – общение, сообщение; communico- общаюсь) компетенции педагога в сфере взаимодействия с семьей обучающихся.

Взаимодействие педагога с родителями – это их совместная деятельность, обусловленная общением педагогической направленности, имеющей следующие грани:

– коммуникативная (обмен информацией),
– интерактивная (обмен действиями),
– перцетивная (восприятие человека человеком).

Это предполагает овладение педагогом следующими умениями в педагогическом общении [12] (табл. 5):

Таблица 5

Система процессуально-деятельностных компетенций педагога в процессе взаимодействия с семьей

Интерактивные компетенции:	Информационно-коммуникативные:	Перцептивные компетенции:
оказывать семье всестороннюю психолого-педагогическую помощь; предупреждать и разрешать конфликты; соблюдать в общении с семьями учащихся этические нормы	вести аргументированный диалог с родителями учащихся; увлекать родителей интересными идеями в процессе воспитания; убеждать родителей в необходимости сотрудничества со школой; производить открыто и доверительно обмен информацией	сопереживать, радоваться в процессе общения с семьей, учитывать индивидуальные особенности родителей; оценивать объективно поведение родителей, признавать свои ошибки (при их наличии) в общении с семьей

Вышеобозначенные компетенции должны быть сформированы уже в период профессиональной подготовки в вузе, закреплены в период педагогической практики и затем закреплены уже в процессе

непосредственной профессиональной деятельности [3; 7; 11 и др.]. При этом педагог должен уметь выстраивать взаимодействия с родителями, исходя из особенностей их детей – имеются в виду особые категории детей, в том числе, одарённые [5]. Крайне необходимым. Как показали недавние события, связанные с распространением пандемии, уметь эффективно взаимодействовать с родителями учащихся и в условиях дистанционного обучения [9].

Так же крайне важным является наличие сформированной у педагога конфликтологической компетентности, так как самые оптимальные и эффективные взаимодействия с родителями не могут уберечь от возникновения различных ситуаций, вызванными различными причинами, в том числе не зависящими от педагога [13]. Но педагог должен уметь разбираться в причинах конфликтов, уметь выходить из них наиболее конструктивным способом.

Далее, хотелось бы затронуть и такую тему, как организация взаимодействия с родителями в поликультурном регионе или в регионе, где сильны национальные традиции. Учитель, безусловно, должен хорошо знать и придерживаться данных традиций и выстраивать своё взаимодействие с родителями учащихся в соответствии с этими традициями [6; 14].

Выводы. Овладение выше названными компетенциями при организации взаимодействия с семьей позволяет учителю конкретизировать свою деятельность, определять цель и достигать ее, решать поставленные воспитательные задачи, то есть осуществлять сотрудничество с семьей обучающихся на продуктивном уровне.

Необходимость вооружения педагогов педагогическими компетенциями в сфере взаимодействия с семьей – веление времени, обусловленное социально-государственным заказом и потребностями современной семьи [2-4; 6].

Современный учитель – это учитель, подготовленный к взаимодействию с семьей своих учеников на основе овладения им профессиональными компетенциями в педагогической деятельности.

Литература:

1. Арскиева З.А. Гуманистическая направленность как один из компонентов педагогического оптимизма // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85). – С. 7-9
2. Гуров В.Н. Теория и методика работы школы с семьей: диссертация д-ра пед. наук. – М., 1997. – 250 с.
3. Гусева Ю.В. Проблемы взаимодействия школы и семьи. Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Международной научной конференции (г. Челябинск, февраль 2015) Челябинск, 2015. – С. 44- 49
4. Елисеева Т.П. Особенности взаимодействия школы и семьи в современных условиях // Семья. – 2012. – №5. – С. 10
5. Домур-оол В.О., Сагды Ч.Т., Хурен-оол С.Х. Управление процессом развития и поддержки одаренных и талантливых детей // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85). – С. 191-193
6. Захарова Л.М., Дормидонтова Л.П. Формирование социокультурной идентичности детей 5-10 лет в условиях региональной системы образования // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85). – С. 28-30
7. Магомеддибирова З.А. Пути формирования профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов в процессе их подготовки // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 5 (84). – С. 134-137.
8. Мерцалова Т.А., Гошин М.Е. Типы родительского участия в образовании // Вопросы образования. – 2018. – №3. – С. 44-48
9. Мустафаева С.А. Взаимодействие учителей начальных классов с семьями учащихся в условиях дистанционного обучения // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85). – С. 218-221
10. Никулина Я.С. и др. Специфика взаимодействия педагогов общеобразовательных учебных учреждений с родителями учащихся и возможности повышения их эффективности // Вестник Гжельского государственного университета. – 2019. – № 1. – С. 93-101.
11. Погорелова Н.В., Зеленова Г.В., Лабунская В.И. Повышение профессионального мастерства педагога // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85). – С. 95-97
12. Соколова Л.В., Аргентова Н.Е. Профессиональные компетенции педагога в сфере взаимодействия с семьей обучающихся // Интерактивная наука. – 2017. – №8 (18) – С. 28-31.
13. Ярычев Н.У. Теоретико-методологические подходы к изучению сущности и природы конфликта: особенности современной интерпретации // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. – 2009. – № 5 (153). – С. 17-22.
14. Ярычев Н.У., Саракаева А.Х. Теоретико-методологические основы традиционной системы воспитания у народов Северного Кавказа // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 3. – С. 232.

УДК 378.046.4

кандидат юридических наук, начальник международного межведомственного центра по подготовки и переподготовки специалистов по борьбе с терроризмом и экстремизмом Самойлюк Ростислав Николаевич
Федеральное государственное казенное учреждение дополнительного профессионального образования «Всероссийский институт повышения квалификации сотрудников Министерства внутренних дел Российской Федерации» (ФГКУ ДПО «ВИПК МВД России») (г. Москва);
старший преподаватель кафедры физической подготовки Свиридов Алексей Игоревич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Нижний Новгород);
преподаватель кафедры физической подготовки Розов Василий Валерьевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Нижний Новгород)

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Аннотация. Статья посвящена проведению историко-педагогического анализа подготовки сотрудников полиции (милиции) на трех основных исторических этапах развития и становления системы профессиональной подготовки в органах внутренних дел. Дается подробная характеристика, и определяются особенности присущие каждому этапу развития. Акцентировано внимание на проблемах организации профессиональной подготовки сотрудников полиции (милиции) на протяжении всего периода становления и развития системы органов внутренних дел.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, историко-педагогический анализ, оперативно-служебная деятельность, исторические этапы развития, сотрудник полиции (милиции), инструктора.

Annotation. The article is devoted to the historical and pedagogical analysis of the training of police officers (militia) at the three main historical stages of development and formation of the system of professional training in the internal affairs bodies. A detailed description is given, and the features inherent in each stage of development are determined. Attention is focused on the problems of organizing professional training of police officers (militia) during the entire period of formation and development of the system of internal affairs bodies.

Keywords: professional training, historical and pedagogical analysis, operational and service activities, historical stages of development, police officer (militia), instructor.

Введение. Изучая процесс становления и развития системы профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел (Далее – сотрудников), первостепенно необходимо рассмотреть его исторические этапы. При этом, на наш взгляд, следует учитывать своеобразие социальной культуры на различных этапах исторического периода, региональных и национальных особенностей развития процесса подготовки сотрудников. В связи с этим появляется необходимость проведения историко-педагогического анализа подготовки сотрудников на трех основных исторических этапах: первый этап – дореволюционный (до 1917 г.), второй этап – советский (1917-1991 гг.) и третий этап современный – (1991 г. – по настоящее время) [16] – с целью выявления предпосылок развития профессиональной подготовки сотрудников.

Изложение основного материала статьи. На дореволюционном этапе в древней Руси полномочиями по исполнению функций по охране общественного порядка были наделены различные должностные лица: помещики и вотчинники, их слуги, наместники и волостеля князей, тиуны, посадники, доводчики, мечники и т.д. Но одними из первых полицейских органов на Руси считались княжеские дружины.

В 30-х годах 16 века в России создается новая система органов внутренних дел: в уездах появляются губные избы. Образование этих органов являлось необходимостью, так как наместники и волостители в силу их временного пребывания в сфере «насыщения» были не способны эффективно бороться с растущей преступностью, и местное дворянство просило царя о предоставлении им полномочий для осуществления полицейских функций.

Губные избы открывались на основе царских грамот, которые были обращены к населению определенной территории. Образование первой избы, исходя из источников, было в 1539 году. Также можно вести речь о появлении первых самостоятельных территориальных органов, исполняющих функцию по охране общественного порядка и борьбе с преступностью [5].

В 17 веке губные органы появляются на всей территории России. В этот же период они переходят в подчинение воевод. Большой круг полномочий требовал расширения штатной численности губных органов: появляются биричи (в Древней Руси глашатай, помощник князя по судебным и дипломатическим делам, который объявляет по улицам и площадям постановления князя, воеводы или царя. Упоминается в русских письменных памятниках с X века, с конца XVII столетия слово выходит из употребления), палачи и сторожа. В губных органах чиновники учились обращению с оружием, грамоте, верховой езде [5], проходили общевоинскую подготовку.

Важной датой становления полиции стал 1802 год, когда произошло учреждение министерств на смену государственных коллегий, одним из них и было Министерство внутренних дел.

Необходимо отметить, что уже в 1837 году проводились меры по укреплению общей полиции. Они заключались, прежде всего, в расширении аппарата полиции на местах, где были введены должности становых Значимые реформы в Министерстве внутренних дел проводились в период с 60-х по 80-е годы 19 века. Освобождение крестьян из-под влияния помещиков и отмена крепостного права, назревавшая революция в стране, рост городов и развитие капитализма заставили царя провести реформу во всем полицейском аппарате.

К началу 20 века в России появилась острая необходимость образования специальных органов, которые выполняли функции оперативно-розыскной работы. В 1908 года принимается документ о создании сыскной части, в последующем образуются розыскные отделы в городских и уездных полицейских управлениях.

После подавления революции в 1907 г. начинается совершенствование и укрепление полицейского аппарата. Одним из первых проектов реорганизации являлся план Столыпина, который состоял из ряда

положений. Первое положение определяло на местах должность помощника губернатора полиции, у которого находились в подчинении охранные отделения, общая и жандармская полиция. Согласно положениям проекта, губернская жандармерия подлежала сокращению, а вместо нее предполагалось создание губернских управлений, которые были подчинены помощникам губернатора по делам полиции. Второе положение устанавливало объединение законодательных актов в единый «полицейский Устав», в котором учитывались особенности полицейской службы и развития государства в условиях принятия Главного закона России (Конституции). Третье положение определяло образование сети учебных заведений в полиции, целью которых являлась подготовка полицейских. Данная необходимость была вызвана тем, что назначенные в общую полицию и жандармские органы военные чиновники и офицеры плохо знали специфику службы в полиции и не всегда были к ней готовы. Четвертое положение регламентировало увеличение денежных окладов для служащих в полиции и жандармерии (по мнению Столыпина, только при достойной оплате труда возможна борьба с коррупцией в полиции). Тем не менее, реформа, предложенная Столыпиным, так и не нашла своей практической реализации [3].

С появлением постановления Совета министров в октябре 1916 г. «Об усилении полиции в 50 губерниях Империи и об улучшении служебного и материального положения полицейских чинов» произошёл ряд серьезных изменений в деятельности полиции того времени. В данном документе указывалась численность полиции в зависимости от населения уездов и городов, также предлагалось увеличение денежного содержания полиции. Учитывая то обстоятельство, что не хватало мужчин, пригодных к военной службе, так как основной призыв был в воюющую армию, закон разрешал принимать женщин на службу в полицию, но только в канцелярию, где их работа не была совмещена с допуском к секретным документам [18].

Рассматривая дореволюционный этап развития профессиональной подготовки сотрудников, мы приходим к выводу о том, что выделяются особенности, которые характерны для данного исторического периода:

– отсутствует целостная система мониторинга уровня эффективности подготовки полицейских к выполнению задач по охране правопорядка;

– нет привязки к дидактическим основам профессиональной подготовки сотрудников полиции.

Советский этап определил смену российской полиции на советскую милицию. На совещании коллегии НКВД в конце 1917 года рассматривался вопрос об образовании отделов народного комиссариата. В 1918 году закончился процесс формирования центрального аппарата НКВД. Он состоял из 11 отделов, штатная численность которых насчитывала 400 сотрудников. Чуть позже, в 1918 году, было создано Главное управление милиции, структуру которого составляли несколько отделов: основное управление уголовного розыска (Центророзыск), культурно-просветительный, информативный, всеобщий, инструкторский, снабжения. Во времена гражданской войны третья часть милиционеров рядового состава и пятая часть командного состава была обязана постоянно находиться при армии. В милиции существовала строгая военная дисциплина, и составной ее частью было обучение военному делу. На начальном этапе становления милиции особое значение имел набор кадров на службу, принимались лица, достигшие возраста 21 года и обученные грамоте. Приоритетным направлением была профессиональная и общеобразовательная подготовка сотрудников милиции, что в свою очередь способствовало созданию школ и курсов подготовки. К примеру, в 1918 году была открыта школа для командного состава милиции в Москве. С образованием милиции остро стоял вопрос подготовки кадров. В 1918 году Московская школа командного состава милиции выпустила первых курсантов, а в 1919 г. на ее базе была создана Всероссийская школа инструкторов милиции. Именно с этого года берет свое начало профессиональная подготовка инструкторов милиции [19]. После того, как вышел Указ от 22 июня 1941 года «О военном положении», круг обязанностей милиции существенно расширился. Были определены новые задачи, направленные на борьбу с паникерами, с дезертирством, очистке городов от преступных элементов, мародерством, оказание всевозможной помощи по обнаружению вражеских агентов, диверсионных групп и провокаторов [6].

В соответствии с постановлением Государственного комитета обороны от 17 сентября 1941 года «О всеобщем обязательном обучении военному делу граждан СССР» в подразделениях милиции были проведены занятия по подготовке одиночного бойца. Сотрудники милиции изучали методы борьбы с вражеской пехотой и танками. В пограничных районах сотрудникам милиции вместе с подразделениями Красной Армии и пограничниками приходилось воевать с наступающими немецкими войсками [4].

После окончания Великой Отечественной войны в деятельности милиции возникло много проблем. Одной из главных задач послевоенного времени в работе милиции было обеспечение надежными, знающими свое дело, грамотными кадрами. Во время войны милиция потеряла много лучших ее сотрудников, и в первое время после войны почти везде на местах был большой некомплект личного состава.

Активное укомплектование милиции определило необходимость в улучшении профессиональной подготовки личного состава. В отделах милиции формировались учебные группы по специфике их деятельности. Главными разделами программы, из которых она состояла, являлись строевая и огневая, оперативно-служебная и марксистско-ленинская подготовка. В послевоенное время наблюдался рост ведомственных средних специальных и высших учебных заведений, на базе гражданских учебных заведений страны также проводилось обучение личного состава милиции.

Практическая деятельность милиции столкнулась с серьезными трудностями: непростая криминогенная обстановка, которая складывалась в связи с многочисленными амнистиями; большая не укомплектованность кадровым составом, связанная с низкими зарплатами, выделяемыми органам внутренних дел из бюджета; низкий уровень профессиональной подготовки кадров. Проблема некомплекта личного состава решалась путем проведения различного рода мобилизаций, «стройность и качество» рядов обеспечивалось проведением глобальных «чисток» [16].

В 70-е годы на повышение уровня профессиональной подготовки сотрудников милиции были брошены огромные силы. Были открыты межобластные и межреспубликанские школы подготовки младшего и среднего начальствующего состава. Произошло увеличение минимального срока первоначального обучения до 3 месяцев. Были разработаны программы первоначальной подготовки милиционеров, участковых инспекторов, младших инспекторов по обслуживанию техники и связи, инспекторов ГАИ. Начался процесс специализации учебных заведений. Выросло число средних специальных учебных заведений МВД СССР. В высших школах были созданы курсы и факультеты повышения квалификации. 21 сентября 1973 г. была образована Академия МВД СССР в соответствии с решением Совета Министров СССР.

19 мая 1969 года МВД СССР издает приказ, который является основополагающим для современной профессиональной подготовки личного состава. Каждый сотрудник, поступающий на службу в ОВД, обязан проходить первоначальную подготовку.

Нормативно-правовая база работы милиции в 70-х годах значительно увеличилась. Создавались законодательные акты: 16 июня 1972 года было принято Положение о Министерстве внутренних дел, Положение о товарищеских судах рядового и начальствующего состава органов внутренних дел, указ Президиума Верховного Совета СССР от 8 июня 1973 г. «Об основных обязанностях и правах советской милиции по охране общественного порядка и борьбе с преступностью», Дисциплинарный устав органов внутренних дел.

Смена каждого периода становления милиции в России характеризовалась приходом и уходом руководителей разных ступеней государственной власти [17]. Это подтверждается и крайним периодом становления МВД СССР – с 1986 по 1991 год произошла смена четырех министров: В.В. Бакатина, А.В. Власова, В.П. Баранникова, Б.К. Пуго [11].

В результате такой быстрой смены руководства в 90-е годы состояние кадрового состава органов МВД России стало резко ухудшаться. На службу в МВД поступали граждане, не имеющие специального образования и навыков, не обладающие морально-нравственными качествами и психологической устойчивостью.

Раскрывая советский этап становления профессиональной подготовки сотрудников, необходимо отметить следующие особенности:

– наличие противоречивости в методических подходах организации профессиональной подготовки сотрудников милиции и их постоянное несоответствие потребностям конкретного этапа в развитии МВД СССР;

– основой профессиональной подготовки сотрудников территориальных отделов МВД СССР являлись бланковые информационные материалы;

– уровень комплектования учебно-материальной базы проходил гораздо быстрей, чем процесс оснащения территориальных органов МВД России современными информационно-технологическими средствами профессиональной деятельности.

Наступление современного этапа было ознаменовано распадом СССР в 1991 году. В России наступил постсоветский период развития. Для всей системы МВД России это был период кадрового кризиса. Особенностью данного периода в системе подготовки кадров являлось то, что увеличение штатной численности ОВД вызвало потребность в комплектовании квалифицированными кадрами, что способствовало значительному увеличению числа образовательных учреждений и подразделений всех видов и форм с целью максимального пополнения ОВД квалифицированными специалистами. После снижения уровня профессиональной подготовки сотрудников территориальных органов МВД России, произошедшего в начале 90-х гг, в 1996 году начинается практика набора курсантов и слушателей в учебные учреждения МВД России по различным формам обучения, в рамках которого после 2 лет обучения и получения средне специального образования выпускники переводились на заочную форму обучения на оставшиеся 3 года, где доучивались и получали высшее образование, а затем уходили на службу с первым офицерским званием. Практиковались курсы с ускоренным выпуском и сокращением сроков обучения до 1 года. Эффективное обучение слушателей, пришедших на службу в ОВД, осуществлялось, прежде всего, в период прохождения ими первоначальной подготовки в учебных центрах МВД России.

На сегодняшний день подготовка кадров для органов внутренних дел регламентирована Федеральным законом «О службе в органах внутренних дел» [1] (далее – Федеральный закон № 342-ФЗ). В соответствии с приказом МВД России № 275 [2] регламентирован порядок организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации. Статья 76 Федерального закона № 342-ФЗ определяет подготовку кадров для органов внутренних дел путем профессионального обучения граждан, с освоением основных компетенций и профессиональных знаний, умений, навыков, которые необходимы для выполнения служебных обязанностей. Обучение проводится в соответствии с Федеральным законом № 342-ФЗ по образовательным программам дополнительного профессионального образования, среднего профессионального образования и высшего образования [8]. Отдельно выделяется огневая, физическая и профессиональная служебная подготовка, которая проводится на местах службы сотрудников и включает в себя служебную, правовую, физическую и огневую подготовку.

Анализируя профессиональную подготовку сотрудников органов внутренних дел на современном этапе (с 1991 года – по настоящее время), можно выделить следующие тенденции, которые предопределяют невысокий темп ее совершенствования:

– необходимость в выявлении опережающего характера развития методики профессиональной подготовки сотрудников посредством внедрения новых информационных технологий обучения;

– реализация не в полном объеме дидактического потенциала программно-методического обеспечения в организации профессиональной подготовки сотрудников;

– наличие объективного разрыва между потребностями служебной деятельности и уровня развития у сотрудников полиции знаний, умений и навыков применения ими информационно-технологических средств;

– недооценка и не системность организации методической подготовки инструкторов и руководителей групп, занимающихся профессиональной подготовкой сотрудников полиции.

Выводы. Подводя итог необходимо отметить, что проведение историко-педагогический анализ становления и развития системы профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел вызвана тем, что и сегодня существует проблема качественной подготовки высококвалифицированных специалистов. Стоит отметить, что она была весьма актуальна на всех исторических этапах развития системы органов внутренних дел. Учебные учреждения по специальной подготовке сотрудников полиции начинают активно появляться только после создания Министерства внутренних дел Российской Федерации. Рассматривая современный этап становления полиции, можно прийти к выводу о том, что проводимые регулярно организационно-штатные мероприятия, а также высокий уровень текучести кадров и нехватка времени на подготовку предопределили необходимость организации профессиональной подготовки сотрудников полиции без отрыва от служебной деятельности и создания центров профессиональной подготовки на местах. Одним из таких примеров является создание пока единственного и уникального в своем направлении деятельности Центра профессиональной подготовки инструкторов по служебной и боевой

подготовке Главного управления МВД России по г. Москве. За свой небольшой срок существования, благодаря деятельности этого Центра, в разы была увеличена возможность повышения эффективности профессиональной подготовки сотрудников полиции, за счет применения современной технологии их адаптации к действиям в условиях повышенного риска [14, 15].

Литература:

1. О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации: Федеральный закон РФ от 30 ноября 2011 г. № 342 // Собрание законодательства РФ – 2011. – № 49 (часть I). – Ст. 7020.
2. Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации: приказ МВД России от 5 мая 2018 г. № 275 // официальный интернет-портал правовой информации – 2018.
3. Аврех А.Я. П.А. Столыпин и судьбы реформ в России. – М., 1991. – 286. с.
4. Аврутин Ю.Е. Полиция и милиция в механизме обеспечения государственной власти в России: теория, история, перспективы. – СПб: Юрид. Центр ПРЕСС, 2003. – 499 с.
5. Белецкий С., Руткевич П. Исторический очерк образования и развития полицейских учреждений в России. – СПб., 1913. – 127 с.
6. Биленко С.В. Из истории советской милиции в годы Великой Отечественной войны. – М., 1967. – 198 с.
7. Желудкова Т.И., Хоботов А.Н. Из истории развития паспортной системы в СССР (1917-1974 гг.): учеб. пособие. – М., 1992. – 68 с.
8. Кузнецов С.В. Теоретические и методические основы организации физической подготовки сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации: учебник / С.В. Кузнецов, А.Н. Волков, А.И. Воронов; под ред. С.В. Кузнецова. – М.: ДГСК МВД России, 2016 – 328 с.
9. Маркушин А.Г. Оперативно-розыскная деятельность – необходимость и законность. 2-е изд., перераб. и доп. Н. Новгород, 1997. – 219 с.
10. Милиция России: Документы и материалы. 1917-1999 гг. Саратов, 2000. – Т. 1. – С. 7273.
11. Мулукаев Р.С., Скилыгин А.Т. История советской милиции: Хронологический справочник. – Л., 1976. – 106 с.
12. Мулукаев Р.С. Советская милиция и исправительно-трудовые учреждения. – М.,1965. – 250 с.
13. Николаев П.Ф., Харитонов А.Н. Омская высшая школа милиции МВД СССР. 1920-1990 (к 70-летию со дня основания). – Омск, 1990. – 214 с.
14. Тупичкин Е.П., Самойлюк Р.Н., Гросс И.Л., Федосов Г.И. Профессиональная подготовка сотрудников полиции к действиям в экстремальных условиях: учебное пособие / под общей редакцией Е.П. Тупичкина. – Домодедово: ВИПК МВД России, 2020. – 320 с.
15. Тупичкин Е.П., Самойлюк Р.Н., Федосов Г.И., Параносенков П.М., Кузёмский Д.А. Справочник инструктора (по профессиональной служебной и физической подготовке) – Москва, 2019. (2-е издание, переработанное и дополненное) – 294 с.
16. Байдаев М.М. Интенсификация профессиональной подготовки сотрудников территориальных органов МВД России на основе современных информационных технологий // диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Академия управления МВД России. Москва, 2015.
17. Самойлюк Р.Н. Методы осуществления государственной власти в современной России / Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. – 2011. – № 3 (16). – С. 310-314.
18. Постановление Совета Министров 23 октября 1916 г. / Извлечение из СУ, 1916. М. 307. Ст. 2426 // http://uryadnik.ru/dokumenty/dokumenty-ri/ob-usilenii-policii-v-50-guberniyah-imperii/ (дата обращения 21.02.2021 г.).
19. Государственный архив Российской Федерации Ф. 393, оп. 6, д. 20, л. 14. // http://statearchive.ru/434 (дата обращения 20.02.2021).

Педагогика

УДК 378.1

кандидат физико-математических наук, доцент Сачкова Елена Николаевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
кандидат экономических наук, доцент Каменских Надежда Алексеевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
старший преподаватель Пшеницына Наталья Сергеевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННЫЕ МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ: МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость формирования у педагогов новой компетенции- «умение разрабатывать учебные задания по формированию и развитию математической грамотности». Представлен методический и практический опыт авторов по разработке и внедрению данной компетенции. Также в статье презентована авторская методическая разработка (квест «Математическое путешествие по России»).

Ключевые слова: практикоориентированные математические задания, математическая грамотность, проектная деятельность, компетенции.

Annotation. The article substantiates the need for teachers to develop a new competence – «the ability to develop educational tasks for the formation and development of mathematical literacy». The authors ' methodological and

practical experience in the development and implementation of this competence is presented. The article also presents the author's methodological development (the quest «Mathematical journey through Russia»).
Keywords: practice-oriented mathematical tasks, mathematical literacy, project activities, competencies.

Введение. Перед профессиональным сообществом учителей математики сегодня возникло ряд стратегических задач. Во-первых, участие в международной программе по оценке образовательных достижений учащихся PISA, которая является одним из крупнейших международных мониторинговых исследований в области образования. В исследовании оценивается функциональная грамотность учащихся в контексте межпредметного взаимодействия, в области чтения и письма, естествознания, финансовых моделей и др., в том числе и математики. Во-вторых, формирование у обучающихся умений по применению математических знаний в повседневной жизни.

Одно из направлений решения данных задач в части математической грамотности видится в необходимости включения в процесс обучения математике практикоориентированных заданий. Также необходимо формирование у педагогов новой компетенции – «умение разрабатывать учебные задания по формированию и развитию математической грамотности».

Цель статьи: представить методический и практический опыт авторов по разработке и внедрению компетенции «умение разрабатывать учебные задания по формированию и развитию математической грамотности».

Задачи статьи:

- рассмотреть основные требования к практикоориентированным заданиям;
- презентовать результаты проекта по разработке учебно-методического пособия «Жизнь как математический сюжет»;
- представить концептуальные позиции программы «Формирование практической математической грамотности школьников»;
- презентовать содержательный фрагмент технологической карты-сценария «Математическое путешествие по России».

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим основные требования к практикоориентированным заданиям:

– задания должны быть связаны с различными жизненными ситуациями (с личной жизнью, с обществом, с будущей профессией, с образованием, наукой);

– задания должны формировать у обучающихся различные умения (умение анализировать, адаптироваться в изменяющихся условиях, умение работать с различными источниками информации, умение работать с графиками, таблицами, диаграммами, умение планировать и прогнозировать процессы и явления и т.д.);

– задания должны быть основаны на пройденном материале по предмету и др.

Отметим, что в тестировании PISA практикоориентированные задания по математике классифицированы по четырем категориям:

1) виду познавательной деятельности (4 вида: рассуждать, формулировать, применять и интерпретировать);

2) области содержания (4 области: количество, неопределенность и данные, изменение и зависимости, пространство и форма);

3) контексту (4 ситуации: личностные, общественные, профессиональные (обучение), научные);

4) типу требуемого ответа на задание (3 типа: с выбором ответа, с закрытым свободным ответом и открытым свободным ответом).

Таким образом, чтобы сформировать (или проверить уровень сформированности) у обучающихся умения применять математические знания в обыденной жизни учителю математики нужно реализовать следующий алгоритм:

1. Осуществить подборку заданий (например, взять готовые задания, ранее используемые в тестировании PISA или задания, разработанные российскими исследователями-практиками данной области).
2. Провести тестирование обучающихся.
3. Выявить недочеты в знаниях и умениях обучающихся.
4. Разработать и провести мероприятия по устранению недочетов.

Безусловно, для устранения недочетов потребуются новые задания. Но готовых заданий немного. Становится очевидным, что для формирования необходимых умений у обучающихся учителю самостоятельно придется разработать задания или, как вариант, задания PISA дополнить развивающими вопросами, уточняющими предложенную в задании ситуацию.

Также следует подчеркнуть модель поведения второго субъекта образовательного процесса. В контексте практического опыта выявлены трудности, с которыми сталкивается российский ученик при решении практикоориентированных математических заданий (например, заданий ВПР):

- школьнику сложно понять суть практикоориентированного задания;
- сложно построить математическую модель (перевести жизненную ситуацию на язык математики);
- сложно дать интерпретацию полученному математическому решению и т.д.

Именно эти этапы мыслительной деятельности и заложены в содержание заданий тестирования PISA, проводимого для определения (оценки) уровня сформированности математической грамотности 15-летних школьников. Наши школьники умеют решать строгие математические задачи, но не имеют достаточного опыта решения практикоориентированных математических заданий.

Чтобы понять суть практикоориентированного задания, обучающийся должен «прожить» ситуацию, описанную в задаче: это возможно при условии, если он уже сталкивался с подобной ситуацией в жизни (например, вместе с родителями принимал решение о покупке того или иного товара, принимал активное участие в ремонте квартиры, планировал семейный бюджет, активно участвовал в жизни класса, школы, анализировал информацию, полученную из газет и интернета). В противном случае учителю математики придется самому моделировать реальную ситуацию и проблему, которая решается математическими методами.

Для моделирования реальной ситуации мы предлагаем внедрять в процесс обучения школьников и соответственно студентов – будущих учителей математики математические игры, которые предполагают

работу в командах и проектную деятельность. Более того с 2015 г. в исследовании PISA появились задания, которые предусматривают коллективное выполнение и взаимодействие в команде.

Подчеркнем развивающие преимущества командной работы: обучающиеся (школьники, студенты) делятся друг с другом полученным опытом, в процессе коллаборации рождается много интересных идей, которые тут же реализуются, появляется чувство ответственности и чувство времени, осуществляется поддержка со стороны участников, происходит развитие эмоционального интеллекта. Главным результатом подобной работы является то, что обучающиеся постепенно учатся самостоятельно работать с практикоориентированными математическими заданиями.

Для решения обозначенного круга проблем предлагаются следующие направления, основанные на методическом и практическом опыте авторов статьи:

Направление I. Разработка практикоориентированных заданий. Для разработки практикоориентированных математических заданий в университете была создана проектная группа преподавателей различных предметных направлений (история, математика, экономика, обществознание, биология). Результатом проекта стала разработка учебно-методического пособия «Жизнь как математический сюжет». В пособии представлены уникальные авторские задания в логике стандартов международного теста PISA, выполнение которых будет способствовать формированию у обучающихся 7-8 классов математической грамотности.

Сборник содержит 36 практикоориентированных заданий (80 вопросов), способствующих формированию у обучающихся умений применять математические знания в практических жизненных ситуациях, связанных с повседневной жизнью, со школьной жизнью, с будущей профессией. Темы заданий сборника привязаны к тематике уроков математики в 7-8 классах. Учитель математики, используя настоящее пособие, сможет перейти от абстрактных математических понятий к решению практических задач в реальной жизни школьника. На страницах сборника оживают математические формулы, оживают точки в системе координат, дети клеят математические обои, играют в математический кубик, знакомятся с некоторыми профессиями, играют в футбол, учатся планировать, прогнозировать, анализировать и т.д.

Приведем фрагмент одной из методических разработок из учебно-методического пособия «Жизнь как математический сюжет» [1].

Задание. «Дача на берегу реки». Заядлый рыбак, Борис Иванович, планирует купить на берегу реки Клязьма участок земли прямоугольной формы для постройки дачи (учащимся предложена карта участка).

Вопрос 1. Борису Ивановичу необходимо узнать, чему равна площадь участка. Для этого он проплыл на моторной лодке расстояние от синего до зеленого флажка за 10 секунд, двигаясь по течению реки, а расстояние от синего до красного – за 1,5 минуты, двигаясь против течения реки. Известно, что собственная скорость моторной лодки равна a м/с, а скорость течения реки равна b м/с. Какая из следующих формул соответствует площади участка?

Для ответа на первый вопрос задания учащимся необходимо выбрать один вариант из предложенного списка формул. В данном задании для нахождения площади участка учащийся демонстрирует умение решать задачи на движение и знание формул сокращенного умножения. Отметим, что варианты ответа составлены с учетом возможных ошибок, допускаемых учащимися при решении подобных задач, поэтому чаще всего ученики выбирают неверный вариант ответа.

Вопрос 2. Каждые 10 соток участка стоят 99000 рублей. Собственная скорость моторной лодки равна 4 м/с, скорость течения реки равна 3 м/с. Какую сумму Борису Ивановичу необходимо взять в кредит под 15% годовых для покупки данного участка с учетом того, что у него имеется 150000 руб.?

Отвечая на данный вопрос, учащийся демонстрирует умение планировать. Отметим, что в данной формулировке вопроса присутствуют различные величины, которые необходимо найти для ответа на вопрос: площадь участка (определяется с учетом собственной скорости моторной лодки и скорости течения реки); стоимость участка; величина кредита. Для ученика это нестандартное задание, так как на уроках математики отдельно рассматриваются, например, задачи на движение и задачи на проценты.

Вопрос 3. Борис Иванович взял в кредит под 15% годовых сумму, равную полной стоимости участка. Чему будет равна величина долга через год после взятия необходимой суммы в кредит, при условии, что в течение года выплат по кредиту не производилось?

Отвечая на данный вопрос, учащийся демонстрирует умение планировать величину долга и умение адаптироваться в изменяющихся условиях, так как при ответе на предыдущий вопрос задания планировалось взять в кредит другую сумму. Поэтому от ученика требуется внимательное прочтение вопроса задачи и пересчет суммы, взятой в кредит.

Также в сборник включены задания, формирующие умение работать с линейными уравнениями. Например:

– уравнения, выражающие зависимость стоимости квартиры от величины ее площади и номера этажа, на котором расположена квартира (был изучен рынок недвижимости в городе Орехово-Зуево и для каждого района города составлены линейные уравнения);

– уравнения, выражающие зависимость веса человека от его роста;

– уравнения, выражающие зависимость стоимости автомобиля от его пробега и др.

За основу некоторых заданий в сборнике были взяты результаты проектной и исследовательской деятельности, проводимой со школьниками. Например, «Изучаем рынок сотовой связи». Для проведения такого исследования ученики составляли анкеты, проводили опрос, обрабатывали результаты опроса, анализировали их, делали выводы и прогнозы.

При решении заданий сборника, учащиеся отрабатывают умение находить информацию из различных источников, умения прогнозировать, планировать, работать с таблицами, с графиками функций, с различными видами диаграмм, адаптироваться в изменяющихся условиях и др.

Направление II. Проектная деятельность студентов - будущих учителей математики. На факультете физики, математики и экономики университета в учебный план включена факультативная дисциплина «Проектная деятельность в обучении математике». Студенты второго курса направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Математика» и профили «Математика. Физика» погрузились в полный жизненный цикл проектной работы: от формирования команд до презентации продуктовых результатов проектов экспертам-заказчикам, в роли которых выступили учителя математики школы-

партнёра. Продуктовый результат представлял разработку технологической карты внеурочного занятия по математике в виде математической игры для заданной математической темы.

Направление III. Работа с учителями математики Московской области. На базе Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников «Учитель будущего» в университете разработан курс «Формирование практической математической грамотности школьников».

Программа «Формирование практической математической грамотности школьников» используется в процессе повышения квалификации учителей математики Московской области и направлена на совершенствование их профессиональной компетенции по решению и разработке учебных заданий по формированию и развитию математической грамотности школьников.

Программа нацелена на получение следующего результата: слушатель разрабатывает комплекс учебных заданий по математике под планируемые результаты формирования и развития математической грамотности обучающихся.

Цель реализации программы: совершенствование профессиональной компетенции учителей математики по решению и разработке учебных заданий, направленных на формирование и развитие математической грамотности школьников. Планируемые результаты обучения представлены в таблице 1.

Таблица 1

Планируемые результаты обучения

№ п/п	**Знать:**
1	содержание и средства формирования и развития математической грамотности обучающихся
2	уровни, критерии и показатели развития математической грамотности
3	требования к отбору и разработке заданий на формирование и развитие математической грамотности
	Уметь:
1	формулировать цели, планируемые образовательные результаты, пути и способы формирования и развития математической грамотности обучающихся
2	анализировать задания PISA и соотносить их с планируемыми результатами, типовыми задачами формирования и развития математической грамотности
3	отбирать и разрабатывать учебные задания по формированию и развитию математической грамотности обучающихся
	Иметь практический опыт:
1	разработки комплекса учебных заданий по предмету под планируемые результаты формирования и развития математической грамотности обучающихся
2	оформления комплекса учебных заданий по предмету под планируемые результаты формирования и развития математической грамотности обучающихся

Занятия проходят в интерактивной форме. На занятиях курса:

- изучаются содержание и средства формирования и развития математической грамотности обучающихся;
- изучаются уровни, критерии и показатели развития математической грамотности;
- осуществляется разбор заданий PISA и основных ошибок, допускаемых 15-летними школьниками при решении заданий;
- изучаются требования к отбору и разработке заданий на формирование и развитие математической грамотности;
- изучается классификация практикоориентированных заданий по математике.

Направление IV. В университете работает проектная группа над темой «Феномен финского образования. Интеграция финских технологий в концепцию развития отечественного образования».

Обращение к данной теме в университете продиктовано следующими статистическими данными в рамках Итогов PISA-2018. Финляндия занимает 7 место по оценке читательской грамотности, 16 место – по математике и 6 место – по естественным наукам. Разница между результатами в разных регионах страны незначительна. Эстония обошла Финляндию, но различия между странами по баллам PISA статистически не значимы.

Изучение опыта финской системы образования поставило акценты на следующих лучших практиках:

- открытая среда;
- «живые знания»;
- средства обучения;
- сотрудничество.

Именно эти практики стали основой для Научно-методического проекта «Финские технологии в образовании». В рамках проекта разработан и реализуется конструктор образовательных интенсивов для учителей математики школ-партнеров и студентов различных факультетов по разработке практикоориентированных заданий. Участникам необходимо было разработать новое задание либо для заданной математической задачи придумать сюжет из жизни («вдохнуть» жизнь в математическую задачу). Цель мастер-классов – это объединение учителей и студентов различных направлений подготовки (математика, обществознание, биология, география и т.д.).

Особого внимания заслуживает разработанный и апробированный на базе инновационной площадки университета МОУ СОШ №12 г. Орехово-Зуево Московской области и на базе финской-русской школы интерактивный квест «Математическое путешествие по России». В таблица 2 представлен содержательный фрагмент технологической карты-сценария данной методической разработки.

Таблица 2

Содержательный фрагмент технологической карты-сценария «Математическое путешествие по России»

№ п/п	Содержание
1.	Знакомство и представление команды университета
2.	Ребята, наша команда из Московской области привезла вам подарок! Это путешествие по городам России! Виртуально-математическое путешествие! Путешествовать будем в компании с друзьями из вашего класса. Направление вы выберите случайным образом. Любое путешествие предполагает планирование бюджета, составление маршрута, знакомство с достопримечательностями. В виртуально-математическом путешествии каждой компании нужно будет вести дневник путешественника (Инстаграмм-страницу) о российском городе и в конце маршрута рассказать о путешествии своим друзьям.
3.	• Формирование «компаний друзей» для путешествия: деление на группы (рандомно) (5 групп). • Раздать маршрутные листы по станциям. В соответствии с маршрутным листом (первым пунктом в нем). • Раздать конверты – «Чемоданы путешественников» (листы флипчарта, клей, маркеры, карандаши).
4.	Станция 1. Станция отправления Хельсинки. Материалы: Конверт (зашифрованное название города и шифр к нему, зашифрованный год основания города). Задание 1. Разгадать математический ребус. Находимо разгадать и написать на листе флипчарта название города и год основания. Подсчитать сколько лет городу сейчас.
	Переезд команд на другую станцию
5.	Станция 2 «Расстоятельная». Материалы: карта России, карта России формата А4 без обозначения городов. Задание 2. • Нужно узнать расстояние от Хельсинки до города, в который вы попадете. Задание выполняется при помощи карты с указанием масштаба и линейки. • На карте формата А4 нарисовать флажки, которые будут обозначать Хельсинки и город, который достался компании для путешествия, зафиксировать расстояние между городами. • Карту формата А4 приклеивают на лист флипчарта. Задание 3. Задача о такси. Вы прибываете в аэропорт (или на ж/д вокзал). Перед выездом в путеводителе вы прочитали, что стоимость такси с местным номером стоит на 20% дешевле, чем такси из других регионов. На стоянке стоит несколько такси. Какое такси вы выберете, чтобы стоимость поездки была наименьшей. Иркутск 38, аэропорт. Томск 70, аэропорт им Н.И. Камова (д.т.н., создал вертолет КА). Казань 16, аэропорт им. Г.М. Тукая (татарский поэт). Тюмень 72, аэропорт им. Д.И. Менделеева. Владимир 33. Псков 60. Смоленск 67. Тула 71. • На лист флипчарта нанести номер региона.
	Переезд команд на другую станцию
6.	Станция 3 «Символ города». Материалы: лист с системой координат и задание. Задание 4. Построить по координатным точкам фигуру – символ города и прикрепить их на лист флипчарта. Иркутск – рыба. Томск – лошадь. Казань – казан, чаша. Владимир – ворота. Тюмень – корабль. Псков – барс (кошка). Смоленск – пушка, щит. Тула – самовар.
	Переезд команд на другую станцию
7.	Станция 4 «Сюрпризная». Задание 5. Выполнить задание и получить сюрприз (решение логических практикоориентированных заданий).
	Переезд команд на другую станцию
8.	Станция 5 «Обеденная». Материалы: листы с заданиями, картинки блюд. Задание 6. Задача о кафе (комбинаторика). Время близится к обеду и вы нашли недорогое кафе с аутентичной кухней. Комплексный обед

	состоит из 3 блюд. Первое блюдо (суп), Второе блюдо (горячее) и десерт с напитком. Казань. Первое блюдо (суп) – бешбармак, шурпа, азу. Второе блюдо (горячее) – кыстыбый, эчпочмак. Десерт с напитком – баурсак, чак-чак. Иркутск. Первое блюдо (суп) – бухлер, сагудай. Второе блюдо (горячее) – саламат, хушуур, орёомог, сагудай, шарбин (пресные беляши). Десерты – урмэ (молочные пенки), боовы. Владимир. Первое блюдо (суп)-окрошка, тюря владимирская, свекольник. Второе блюдо (горячее) – каша-пучалка, расстегай. Десерты-калач, медовуха, сбитень. Смоленск. Тула. Первое блюдо (суп). Второе блюдо (горячее) – тульская мятка. Десерты – десерты – тульский пряник, белёвская пастила, гречишники (блины), бабышки, 2 блюда – тульсткиетянки, тульская мятка, кашица белёвская, пироги – тульские лапти, пышки, поддышки. Вопрос. Сколько дней можно обедать в этом кафе при условии, что набор блюд не повторяется? На лист флипчарта поместите набор, который понравился всей компании.
	Переезд команд на другую станцию
9.	Станция 6 «Достопримечательная». Материалы: листы с уравнениями, листы с указанием стоимости посещения достопримечательностей на одного человека, карта города. Задание 7. Решить «картинное» уравнение о городе и поместить на лист достопримечательности. Под картинками спрятаны числа. Одинаковые картинки соответствуют одинаковыми числам. Известна сумма этих чисел в каждом столбце и строке. Не определяя спрятанные за картинками числа, найдите какое число должно стоять на месте знака вопроса. Задание 8. • Для всей компании составьте маршрут посещений достопримечательностей из «картинного» уравнения при условии, что ваш бюджет ограничен (деньги найдите в чемодане). • На карте нарисуйте маршрут.
10.	Презентация командами городов

Выводы. Итак, в статье актуализировано проблемное поле, связанное с формированием математической грамотности в части дефицита базы готовых практикоориентированных заданий, также с развитием у педагогов новой компетенции – «умение разрабатывать учебные задания по формированию и развитию математической грамотности».

Предложены следующие пути решения:

- коррекция учебных планов по направлению подготовки «Педагогическое образование» математического профиля на предмет включения дисциплины «Организация проектной деятельности на уроках математики»;
- проведение для учителей-практиков и студентов направления подготовки «Педагогическое образование» математического профиля серии мастер-классов на тему «Формирование практической математической грамотности школьников»;
- диссеминация положительного опыта по разработке технологической карты-сценария «Математическое путешествие по России» среди профессионального сообщества;
- продолжение работы по организации проектных групп на базе университета для разработки других методических инновационных продуктов по математике.

Литература:

1. Жизнь как математический сюжет: учебно-методическое пособие по формированию математической компетентности учащихся 7-8 классов / авторы-разработчики: Сачкова Е.Н., Бухаренкова О.Ю., Каменских Н.А., Мишина О.С., Пшеницына Н.С., Серов А.С. – Орехово-Зуево, ГГТУ, 2019 – 72 с. ISBN 978-5-87471-337-9

УДК 623.5

кандидат педагогических наук Светличный Евгений Григорьевич
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);
кандидат юридических наук Жамборов Анзор Анатольевич
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик);
преподаватель кафедры тактико-специальной и
огневой подготовки Дьяченко Евгений Александрович
Ростовский юридический институт МВД России (г. Ростов-на-Дону)

ФОРМИРОВАНИЕ СТРЕЛКОВЫХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ НА ПЕРВОНАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы обучения курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России огневой подготовке на первоначальном этапе. В качестве методики правильного закрепления стрелковых умений и навыков предлагается использование лазерного стрелкового комплекса «Рубин» (Патриот) и короткоствольного огнестрельного оружия с малым калибром. Раскрываются преимущества лазерного стрелкового комплекса «Рубин» (Патриот) и пистолета Марголина для начальной стрелковой подготовки. Обосновывается последовательность использования в образовательном процессе рассмотренных средств обучения.

Ключевые слова: огневая подготовка, огнестрельное оружие, пистолет Марголина, пистолет, Макарова, пистолет Ярыгина, калибр, курсант, слушатель, обучающийся, образовательная организация МВД России, стрелок, лазерный стрелковый комплекс «Рубин» (Патриот).

Annotation. The article discusses the issues of training cadets and students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia in firepower training at the preliminary stage. As a methodology for the correct consolidation of shooting skills and new possibilities of using the Rubin (Patriot) laser rifle complex and short-barreled firearms. The advantages of the "Rubin" (Patriot) laser rifle complex and the Margolin pistol for initial shooting training are revealed. The sequence of using the considered teaching aids in the educational process is considered.

Keywords: fire training, firearms, pistol Margolin, pistol, Makarov pistol, Yarygin pistol, caliber, cadet, listener, student, educational organization of the Ministry of Internal Affairs of Russia, shooter, laser shooting complex "Rubin" (Patriot).

Введение. Деятельность полицейского тесно связана с экстремальными ситуациями.

По роду своей профессии сотрудник правоохранительных органов сталкивается с различными слоями населения, независимо от их социального положения, вероисповедания, рода деятельности и т.д.

Преступники и правонарушители не всегда добровольно выполняют законные требования правоохранителя. В ряде случаев полицейский сталкивается с активным противодействием выполнению своих функциональных обязанностей, вплоть до применения в отношении него физической силы, холодного и огнестрельного оружия.

Качество выполнения правоохранителем своих профессиональных обязанностей тесно связано с наличием у него необходимых знаний, умений и навыков, которые он получает как в период обучения, так и в рамках профессиональной служебной подготовки по месту несения службы [8].

Вопросы профессиональной подготовки неоднократно затрагивались в работах ученых, но на данном этапе все же существует ряд не урегулированных вопросов [1, 6, 7].

Важное значение имеют вопросы, связанные с обучением и применением табельного огнестрельного оружия, так как оно является источником повышенной опасности, неумелое обращение с ним может привести к тяжким последствиям.

Изложение основного материала статьи. Обучение навыкам обращения с огнестрельным оружием начинается практически с первых дней обучения, так как данный аспект является довольно сложным и трудоемким, как с точки зрения технических, так и психологических особенностей обучения.

Прежде чем будущий правоохранитель сможет приступить к обучению практическим навыкам стрельбы, он должен изучить и показать знание ряда теоретических вопросов огневой подготовки, в том числе, порядок действий по подаваемым командам при стрельбе, порядок и условия выполнения упражнений.

Не всегда обучающиеся, получившие положительную оценку за знание теоретической части могут быстро и качественно освоить особенности практической стрельбы.

Стрельба из огнестрельного оружия, в частности из образцов стоящих на вооружении МВД России, сопровождается очень громким шумом и ощутимой отдачей. Эти факторы, помимо физического воздействия, оказывают на стрелка очень сильное психологическое влияние, что мешает ему сосредоточиться на отработке технических особенностей выстрела и не дает точно отметить допускаемые на первоначальном этапе ошибки.

Психологический аспект, в данном случае, может вызывать у начинающих стрелков ряд следующих негативных явлений:

– ввиду полученного во время первых стрельб стресса (особенно у обучающихся женского пола), не желание в дальнейшем выполнять практические упражнения;

– скованность при выполнении упражнений, «боязнь выстрела» и желание быстрее выполнить необходимое количество выстрелов, без желания получить положительный результат;

– ожидание выстрела и, как следствие, «срыв» спускового крючка;

– закрепление ошибок при прицеливании или обработке спуска, по причине того, что он не может увидеть допускаемые ошибки;

– стрелок не способен «слышать» и правильно выполнять рекомендации преподавателя и т.д.

Все перечисленные явления могут увеличить период обучения, по закреплению первичных навыков стрельбы из огнестрельного оружия.

Стрелковая тренировка представляет собой многократное, специально организованное повторение ряда действий, направленное на овладение определёнными движениями, а также на развитие, закрепление и поддержание на определённом уровне тех или иных двигательных умений и навыков [3].

Тренировка вызывает перестройку во всех физиологических проявлениях деятельности организма. Эта перестройка является следствием приспособления организма к выполняемой работе.

Следует иметь в виду, что в начальный период тренировки, когда временные связи в коре головного мозга ещё не окрепли, побочные внешние раздражители, вызывая побочные очаги возбуждения, могут разрушить ещё неокрепшие рефлексы. Однако в дальнейшем в ходе тренировки условные рефлексы прочно закрепляются, выполнение упражнений автоматизируется и посторонние раздражители уже не вызывают вредного влияния. Следовательно, в начальный период тренировки стрелку нужно создавать наиболее благоприятные условия для совершенствования техники стрельбы, причём отрабатывать отдельные элементы выстрела так, чтобы они прочно закреплялись и автоматизировались [3].

Необходимо отметить, что при тренировке имеет место явление переноса навыков. Оно выражается в том, что при одновременном формировании двух или более двигательных навыков они могут влиять друг на друга. Кроме того, ранее образованный навык может воздействовать на формирование последующих, или наоборот [3].

Хорошим решением по сокращению или устранению вышеуказанных негативных явлений может стать использование на занятиях по огневой подготовке мультимедийных стрелковых комплексов (стрелковых тренажеров) и оружия с малым калибром.

Стрелковые тренажеры предназначены как для первоначального обучения стрельбе из боевого ручного стрелкового оружия, так и для последующих повседневных тренировок, с целью совершенствования полученных навыков. Они позволяют проводить отработку хвата оружия, прицеливания и спуска курка в точности соответствующего стрельбе из боевого оружия, а так же, позволяют своевременно выявить ошибки, допускаемые начинающими стрелками, и оперативно их устранить [2].

Указанные стрелковые тренажеры не нуждаются в боеприпасах. В случае с беспроводными макетами оружия, необходима только периодическая замена элементов питания. Вероятность несчастных случаев вследствие нарушения мер безопасности сведена к нулю. Стрелковые тренажеры стоят относительно недорого, их легко установить и настроить, по заказу покупателя можно изготовить любой макет стрелкового оружия [2].

Обучение и проведение тренировок на таком тренажере позволяет значительно снизить негативное психологическое воздействие на начинающего стрелка, так как отсутствуют главные раздражители: отдача и шум выстрела. Основными достоинствами мультимедийных стрелковых комплексов являются:

– из-за отсутствия отдачи и шума выстрела, стрелок настроен исключительно на правильное выполнение основных элементов выстрела (правильная стойка, прицеливание, обработка спуска, удержание оружия в необходимом районе прицеливания);

– как преподаватель, так и стрелок во время работы на стрелковом тренажере могут видеть допускаемые ошибки и работать над их устранением;

– при помощи специальной программы есть возможность отслеживать «поведение» оружия до выстрела, во время и после выстрела;

– макет оружия – точная копия образцов оружия, состоящих на вооружении в МВД России (вес – практических такой же);

– не используются боеприпасы;

– большой выбор макетов оружия.

В качестве оружия с малым калибром рассмотрим пистолет Марголина под патрон 5,6 мм (22 LR).

Отметим положительные качества данного образца вооружения.

Пистолет Марголина – советский самозарядный малокалиберный пистолет для спортивной стрельбы по круглой мишени на дистанции 25 метров в упражнении МП-5 был разработан в 1946-1948 годах [4].

Это уникальное оружие. Оно безотказно служило и служит многим поколениям стрелков-спортсменов. Пистолет хорошо сбалансирован. Промахнуться из него невозможно. Работа его точна и безупречна. Из него легко стрелять и легко попадать. Такой пистолет обладает отличной эргономикой [4].

В качестве боеприпасов для МЦ (Марголина целевой) были выбраны так называемые "длинные" патроны кольцевого воспламенения калибра 5,6 мм или .22 L.R., дульная энергия пули которых составляет 70-90 Дж. Применение этих патронов дало возможность значительно снизить отдачу, что, в свою очередь, позволило начинающему стрелку при обучении стрельбе своевременно выявлять допускаемые ошибки, сделанные при выстреле, и работать над их устранением, что очень сложно при обучении стрельбе с помощью боевого оружия [5].

Пистолет прост по устройству и достаточно надежен, а так же относительно недорог в производстве. Самым большим его достоинством (наряду с другими не менее привлекательными качествами) является уникальность прицельного приспособления, которое в совокупности с малой силой отдачи, большой прицельной линией, неподвижно закрепленным стволом и боеприпасами с малым импульсом отдачи, обеспечивает высокую кучность и меткость стрельбы. Прицел регулируется по горизонтали и по вертикали, надежно смонтирован на неподвижной стойке и обеспечивает стабильность пристрелки. Помимо этого, пистолет имеет спусковой механизм с регулировкой свободного хода спускового крючка [5].

Пистолет МЦ предназначен для стрельбы по круглой и силуэтной мишеням на дистанции 25 м.

Благодаря этому оружию большое количество спортсменов-стрелков смогли добиться высоких результатов на первенствах и чемпионатах различного уровня, в том числе – мирового. Этот пистолет и сейчас состоит на вооружении стрелковых тиров, где успешно применяется в качестве оружия начальной подготовки стрелков-спортсменов [5].

Последовательное использование мультимедийных стрелковых комплексов (стрелковых тренажеров) и оружия с малым калибром в огневой подготовке на первоначальном этапе позволит следовать вышеуказанному принципу – «….в начальный период тренировки стрелку нужно создавать наиболее благоприятные условия для совершенствования техники стрельбы, причём отрабатывать отдельные элементы выстрела так, чтобы они прочно закреплялись и автоматизировались».

Поэтапное применение указанных средств обучения (мультимедийный стрелковый комплекс (стрелковый тренажер); оружие с малым калибром; огнестрельное оружие, состоящее на вооружении МВД

России – крупный калибр), позволит качественно и в относительно короткий срок обучить начинающего стрелка всем необходимым навыкам стрельбы, и в дальнейшем окажет положительное воздействие на изучение, выполнение и закрепление необходимых навыков при выполнении стрелковых упражнений различной сложности, таких как:

– стрельба в ограниченное время;
– по нескольким мишеням с переносом огня по фронту;
– после перемещения;
– после разворота и т.д.

Выводы. Характеристики рассмотренных мультимедийных стрелковых комплексов (стрелковых тренажеров) и малокалиберного оружия (в частности МЦ), при использовании их на первоначальном этапе, помогут усовершенствовать получение и закрепление необходимых стрелковых навыков начинающими правоохранителями.

Нарушение мер безопасности при обучении стрельбе, зачастую происходит на первоначальном этапе, когда начинающему стрелку необходимо выполнять большое количество новых для него движений, да еще и в необычной обстановке под влиянием массы раздражающих факторов. Применение мультимедийных стрелковых тренажеров позволит избежать возможных последствий нарушения мер безопаснсоти.

При переходе к обучению стрельбе из короткоствольного боевого ручного стрелкового оружия (пистолет Макарова, пистолет Ярыгина и т.д.) обучающийся будет обладать необходимыми, надежно закрепленными стрелковыми навыками и умениями, что позволит ему на высоком уровне овладеть навыками стрельбы из указанных образцов вооружения.

Литература:

1. Буткевич С.А. Ведомственное образование в Крыму: ретроспектива и современность // Материалы юбилейной международной научной конференции «Российская полиция: три века служения отечеству». – 23-25 апреля 2018 г. – Санкт-Петербург. – 2018. – С. 1479-1483.
2. Гончаренко Э.А. Выявление педагогических условий, повышающих уровень образовательного процесса по дисциплине "Огневая подготовка" посредством использования стрелковых тренажеров с обратной связью // Сборник статей II международной заочной научно-методической конференции «Организация образовательного процесса в учреждении высшего образования: научные и методические аспекты» 01 мая – 30 2019 г. – Могилев. – 2019. – С. 60-65.
3. Начальная подготовка стрелков из пистолета Марголина и малокалиберной винтовки // URL: http://www.shooting-ua.com/books/book_22.htm (дата обращения 05.04.2021).
4. Пистолет Марголина – легендарное спортивное оружие // URL: http://vestidosaaf.ru/2017/07/31/2773/ (дата обращения 05.04.2021).
5. Ручко А. Легендарный пистолет Марголина и его потомки // URL: http://zbroya.com.ua/article.php?id=309 (дата обращения 05.04.2021).
6. Светличный Е.Г., Никитина Л.Н. Формирование у сотрудников правоохранительных органов навыков применения огнестрельного оружия, носимого скрыто // Материалы XIX международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями» 5-6 февраля 2021 г. – Барнаул. – 2021. – С. 212-214.
7. Светличный Е.Г., Панова О., Шанько В.В., Жамборов А.А. Сравнительный анализ организации профессиональной (огневой) подготовки полицейских Российской Федерации и США // Бизнес. Образование. Право. – Волгоград. – 2021. – № 1 (54). – С. 413-417.
8. Челпанова М.М., Лахин О.И. Проблемные аспекты деятельности министерства внутренних дел Российской Федерации // Сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции «Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития» 11 мая 2020 года. – Чебоксары. – 2020. – С. 242-244.

Педагогика

УДК 37

старший преподаватель кафедры продюсерства и музыкального образования Сизова Ольга Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой продюсерства и музыкального образования Медведева Татьяна Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ: ОПЫТ МЕЖДУНАРОДНОГО СТУДЕНЧЕСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

Аннотация. Данная статья посвящена обсуждению опыта реализации культурно-образовательных проектов в подготовке учителей музыки: опыт международного студенческого сотрудничества в Мининском университете. В рамках культурно-образовательного диалога в Мининском университете процесс профессиональной подготовки приобретает уникальность в части обновления содержания программ и генерации интеллектуальных и творческих ресурсов, что способствует качественной подготовке специалистов нового поколения, обладающих необходимыми компетенциями для будущей динамично меняющейся профессиональной реальности в условиях стремительно развивающегося межкультурного взаимодействия.

Ключевые слова: культурно-образовательные проекты, образовательные программы, международное сотрудничество, куллтурно-образовательный диалог.

Annotation. This article is devoted to the discussion of the experience of implementing cultural and educational projects in the training of music teachers: the experience of international student cooperation at Minin University. Within the framework of the cultural and educational dialogue at Minin University, the process of professional training becomes unique in terms of updating the content of programs and generating intellectual and creative resources, which contributes to the quality training of a new generation of specialists with the necessary competencies for the future dynamically changing professional reality in the context of rapidly developing intercultural interaction.

Keywords: cultural and educational projects, educational programs, international cooperation, cultural and educational dialogue.

Введение. Тенденции развития отечественного высшего образования характеризуются процессами интеграции в мировое образовательное пространство. Это наиболее важная и интенсивно развивающаяся сторона международного сотрудничества.

Следует отметить, что законодательные акты Российской Федерации (Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ, федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование) определяют поликультурный подход к организации образовательного процесса как необходимость в современных условиях, что обеспечивает внедрение креативных идей педагогики сотрудничества в различные отрасли знания и деятельности, в том числе в область музыкальной педагогики.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день в Мининском университете (г. Нижний Новгород) развитие международного сотрудничества является приоритетной задачей. Последние 6 лет мы активно работаем по интернационализации и развитию международного сотрудничества. Таким образом, в рамках культурно-образовательного диалога в вузе процесс профессиональной подготовки приобретает уникальность в части обновления содержания программ и генерации интеллектуальных и творческих ресурсов, что способствует качественной подготовки специалистов нового поколения, обладающих необходимыми компетенциями для будущей динамично меняющейся профессиональной реальности в условиях стремительно развивающегося межкультурного взаимодействия.

Следует отметить, что в Мининском университете организовано тесное сотрудничество с педагогическими вузами Китая, которое нацелено на обмен культурным, научным опытом между участниками; а также реализацию образовательных программ.

В 2020 году в Мининском университете стартовала программа по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование профиль «Музыка» с привлечением обучающихся из Китая. Еще весной 2020 года, когда проходило обсуждение этого проекта, отмечалось, что он призван стать формой международного сотрудничества и культурно-образовательного диалога. Сейчас, когда проект запущен и в продуктивно проходят занятия, стало очевидно, что данный процесс обучения это основа творческого союза студентов и преподавателей, совместного музицирования и продуктивного поиска.

С целью адаптации и погружения в образовательную среду вуза, а также в содержание образовательной программы, специально для студентов первого курса реализуется дисциплина «Стратегии личностно-профессионального развития обучающихся». В процессе преподавания дисциплины организовано психолого-педагогическое сопровождение по проектированию индивидуальных образовательных траекторий студентов с целью саморазвития и успешной самореализации в образовательной, научной, профессиональной и других сферах деятельности. Ситуация весны 2020 года вызвала острую необходимость в изменении подходов по организации образовательного процесса в условиях реализации программ высшего образования. Данные изменения коснулись абсолютно всех направлений подготовки и специальностей. Программы творческой, музыкальной направленности столкнулись с рядом проблем по внедрению, использованию средств дистанционных технологий. Специфика подобных образовательных программ предполагает тесный контакт с преподавателем, постоянное взаимодействие, а также творческое общение. В данный период педагогическое сообщество и обучающиеся столкнулись с определенными проблемами. Организация дистанционного обучения проходила в экстренном порядке [9].

Стало очевидно, что в условиях интеграции и глобализации всех социальных мировых процессов необходимо усилить поликультурные позиции программы подготовки педагогов-музыкантов, что способствует формированию единства целей и специфики содержания обучения, определяемых приоритетами в сфере музыкального образования Российской Федерации и Китая, а также интеграции и взаимообогащению пространства обучения учителей музыки.

Образовательная программа подготовки учителей музыки включает различные модули профессионально-педагогической и профессионально-исполнительской подготовки. В содержание программы включены дисциплины модулей эстетико-искусствоведческой направленности, музыкально-исторической, музыкально-теоретической, музыкально-педагогической, а также исполнительской подготовки. Исполнительская подготовка дифференцирована на инструментальный, вокальный, дирижерско-хоровой блоки. Кроме того, студенты получат компетенции в сфере организации культурно-просветительских мероприятий, что отвечает современным вызовам event-индустрии.

Также содержание программы ориентировано на получение аналитических компетенций в сфере современных отечественных и международных тенденций, в области музыкального образования и исполнительства; а также развитие способности подбирать репертуар и исполнять музыкальные произведения разной стилистической направленности, способности осуществлять музыкально-просветительскую деятельность, также с применением средств цифровых онлайн ресурсов и дистанционных технологий.

Основная профессиональная образовательная программа реализуется в инновационной форме, с применением технологий «blended learning» из-за корректив, которые внесла пандемия. Студенты обучаются в очном и дистанционном форматах. Для обучающихся, находящихся на территории КНР организовано обучение с применением дистанционных образовательных технологий, в том числе по дисциплинам творческой и исполнительской направленностей.

В условиях различных проблем, возникающих в процессе обучения (языковые трудности, фрагментарные дистанционные занятия и т.п.), мы определили, что поддержка студенческих инициатив и помощь в реализации творческих коллективных идей студентов будет способствовать формированию и развитию профессиональных компетенций обучающихся и во внеучебной деятельности. С этой целью

руководителем программы была выявлена потребность у студентов в организации студенческого объединения для возможности реализации обучающихся в творческой музыкально-исполнительской деятельности, в рамках международного студенческого сотрудничества и укрепления международных связей и отношений.

Данная инициатива была принята как возможность организации студенческого культурно-образовательного проекта, в котором участники поставили перед собой ряд задач для достижения поставленной цели:

1. Вовлечение обучающихся Университета в творческую исполнительскую деятельность.

2. Популяризация музыкального искусства в рамках международного сотрудничества и культурно-образовательного диалога.

3. Организация возможности формирования способностей у студентов для реализации себя в творческой сценической деятельности.

Эффективность освоения таких компетенций как способность к участию в концертной деятельности, способность к организации культурно-просветительских мероприятий, ответственность, креативность; способность к командной работе очевидна.

Мы наблюдаем коллаборацию будущих педагогов-музыкантов, способных к творческой реализации и профессиональному общению в условиях международного сотрудничества и культурно-образовательного диалога через организацию творческих, исполнительских, а также культурно-просветительских мероприятий: мастер-классов, перформансов, музыкальных гостиных для обучающихся Мининского университета.

Руководителем студенческого объединения, которым является студентка первого курса, был разработан и предложен проект плана организации творческих мероприятий, в котором описаны форматы проведения мероприятий, а также предполагаемые результаты.

Таблица 1

Фрагмент плана организации творческих мероприятий

№ п/п	Наименование мероприятия	Краткое описание	Предполагаемые результаты
1.	«Musical drawing room»	Творческая гостиная. В программе: 1. Выступление студентов-музыкантов; 2. мастер-класс; 3. Беседа с гостями мероприятия с целью вовлечения.	Вовлечение обучающихся разных специальностей в творческую исполнительскую деятельность.
2.	«Music workshop»	1. Мастер-класс для обучающихся разных специальностей. 2. Работа над формированием способностей к осуществлению исполнительской деятельности.	Формирование первичных способностей к осуществлению исполнительской деятельности.

В рамках деятельности данного проекта участниками запланированы мероприятия, направленные на реализацию идей популяризации музыкального искусства и приобщения студентов различных направлений подготовки Мининского университета к музыкальной культуре и сценической деятельности.

Выводы. На сегодняшний день мы определили перспективу в направлении поддержки студенческого международного сотрудничества. В результате неформального взаимодействия мы выявили студенческую инициативу по организации студенческой музыкально-педагогической мастерской, где иностранные студенты-педагоги могли бы освоить инновационные подходы и технологии в сфере музыкального образования.

Реализация данной программы позволила нам определить приоритеты в профессиональной подготовке современного учителя музыки, выявить ключевые особенности программы, в основе которых заложен творческий союз иностранных и русских студентов, непрерывность и высокая информативность образовательного процесса, что на наш взгляд, является благоприятными условиями и факторами с целью взаимообогащения содержательных и методических подходов на Международном образовательном уровне.

Литература:

1. Ким О.М., Шамов А.Н. Формирование компетенции межкультурного делового спора в сфере профессиональной деловой коммуникации: содержательные и технологические аспекты // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7, №2. – С. 2.

2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование”

3. Рахимов Т.Р. Особенности организации обучения иностранных студентов в российском вузе и направление его развития. Язык и культура. – 2010. – № 4 (12). – С. 123-136.

4. Рахимов Т.Р. Ключевые компетенции преподавателя в рамках организации процесса обучения иностранных студентов в Российском вузе. Вестник Томского государственного университета. – 2012. – № 365. – С. 149-153.

5. Фильченкова И.Ф. Образовательный менеджмент инновационной деятельности преподавателей как объект педагогических исследований // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7, №4.

6. Чень Го. Проблема подготовки магистрантов по музыкальным специальностям в университетах КНР // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. Серия «Общественные и гуманитарные науки». – 2012. – № 3133. – С. 250-254

7. Юймин Ч. Приобщение студентов китайских музыкально-педагогических вузов к российской виолончельной музыке. Педагогическое образование в России . – 2015. – № 6. – С. 80-84.

8. Сизова О.А., Окунева П.Э. Дистанционное обучение в творческих направлениях подготовки: проблемы и пути решения. Глобальный научный потенциал. – 2020. – № 5 (110). – С. 107-109.

9. Сизова О.А., Медведева Т.Ю., Медведев А.Н. Международное сотрудничество и культурно-образовательный диалог в рамках реализации программы по направлению подготовки 44.03.01 педагогическое образование, профиль подготовки «Музыка». Перспективы науки. – 2020. – № 10 (133). – С. 142-144.

10. Ульянова Р.А., Сизова О.А., Храмова Л.А. Применение аналитических методов как условие формирования профессиональной готовности педагога-музыканта. Перспективы науки и образования. – 2018. – № 4 (34). – С. 101-105.

12. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ.

13. Sizova O.A., Medvedeva T.Y., Ulyanova R.A., Nemova O.A., Karnaukhova V.A. Special interlinkages between musical education and technical deviceS Astra Salvensis. – 2018. – Т. 6. – С. 229-236.

14. Sizova O.A., Medvedeva T.Y., Shevchenko N.A., Kazantseva G.A., Karpukova A.A Possibilities for using information systems in the professional training of music teacher. Astra Salvensis. – 2018. – Т. 6. – С. 779-786.

Педагогика

УДК 37

старший преподаватель, аспирант Сизова Ольга Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой
продюсерства и музыкального образования Медведева Татьяна Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Макеева Анастасия Владимировна
Нижегородский государственный инженерно-экономический университет,
Институт пищевых технологий и дизайна (г. Княгинино)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА: ЭТИКА В ЦИФРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В данной статье раскрываются проблемы формирования цифровой компетентности будущих педагога-музыкантов. Выявляется необходимость формирования этического компонента цифровой компетентности специалистов, в том числе у педагогов-музыкантов. Целью данного исследования определяется теоретическим обоснованием процесса формирования этического компонента цифровой компетентности будущего педагога-музыканта. Для решения поставленной цели в рамках исследования были систематизированы и проанализированы нормативно-правовые акты; исследована научная литература по проблеме статьи; проведен опрос научно-педагогических работников с целью выявления мнения по проблемам взаимодействия с обучающимися в условиях дистанционного обучения. В рамках исследования применялись теоретические методы, такие как анализ научной литературы по проблеме исследования. Также в рамках данного исследования были использованы эмпирические методы, такие как опрос и анкетирование обучающихся. Скорость современного мира, условия перехода мировой экономики на иной уклад «Индустрия 4.0» диктуют необходимость формирования у будущих педагогов новых следующих качеств, способствующих быстрой адаптации в современных условиях: цифровая грамотность, цифровая компетентность специалиста. Процесс расширения цифрового пространства, увеличение потоков информации, доступность цифровых сервисов несет определенные преимуществ, однако вместе с этим возникают и серьезные вызовы, риски и проблемы.

Ключевые слова: цифровая компетентность, цифровая этика, педагог-музыкант, взаимодействие, цифровое пространство, обучающийся, формирование, методика, специалист.

Annotation. This article reveals the problems of forming the digital competence of future teacher-musicians. The necessity of forming the ethical component of digital competence of specialists, including teachers-musicians, is revealed. The purpose of this study is determined by the theoretical justification of the process of forming the ethical component of the digital competence of the future teacher-musician. To achieve this goal, the study systematized and analyzed the normative legal acts; the scientific literature on the problem of the article was studied; a survey of research and teaching staff was conducted in order to identify opinions on the problems of interaction with students in the context of distance learning. Within the framework of the study, theoretical methods were used, such as the analysis of scientific literature on the research problem. The study also used empirical methods, such as interviewing and interviewing students. The speed of the modern world, the conditions for the transition of the world economy to a different way of "Industry 4.0" dictate the need for future teachers to develop new qualities that contribute to rapid adaptation in modern conditions: digital literacy, digital competence of a specialist. The process of expanding the digital space, increasing the flow of information, and the availability of digital services brings certain advantages, but at the same time there are serious challenges, risks, and problems.

Keywords: digital competence, digital ethics, teacher-musician, interaction, digital space, student, formation, methodology, specialist.

Введение. Современные тенденции развития общества: развитие цифровой экономики, внедрение абсолютно во все сферы деятельности новейших цифровых технологий определяют необходимость включения в образовательный процесс, в процесс подготовки будущих специалистов сферы образования

данных технологий. Весна 2020 года определила острую необходимость трансформации привычной формы образовательного процесса. Скорость современного мира, условия перехода мировой экономики на иной уклад «Индустрия 4.0» диктуют необходимость формирования у будущих педагогов новых следующих качеств, способствующих быстрой адаптации в современных условиях: цифровая грамотность, цифровая компетентность специалиста. Процесс расширения цифрового пространства, увеличение потоков информации, доступность цифровых сервисов несет определенные преимущества, однако вместе с этим возникают и серьезные вызовы, риски и проблемы. В современной педагогической науке мы можем проследить изменение данного понятия: от информационной грамотности педагога до цифровой компетентности. Актуальные тенденции определяют более глубокое изучение данного понятия. В системе педагогического исследования важно понимать какова будет сущность данного качества, какими средствами и инструментами возможно его формировать.

Изложение основного материала статьи. Проблема цифровой этики или информационной этики обозначена в международных документах, разработанных ЮНЕСКО. Бесплатный и беспрепятственный доступ к информации в интерактивных сетях остается ключевой задачей, решение которой затрагивает различные этические вопросы, требующие внимания международного сообщества. Понятие цифровая этика связано с понятием цифровая или информационная культура. Исследователь М.Л. Груздева в структуре информационной культуры выделяет социальный компонент, который определяет культуру поведения в информационном обществе. В содержании данного компонента включено осознание личной ответственности за характер распространяемой информации, систему внутренних принципов и убеждений, препятствующих распространению социально-деструктивной экономической информации и дезинформации, манипулированию сознанием людей [1].

Практика работы образовательных учреждений в дистанционном формате обозначила не только проблемы в использовании тех или иных средств цифровых технологий, но и выявила серьезные проблемы, касающиеся этической стороны, выявила некоторые нарушения в профессиональном общении. Стоит отметить, что в обозначенный период педагогические работники использовали достаточно широкий спектр различных цифровых технологий: мессенджеры, социальные сети, средства видео-конференцсвязи и т.д. Данное условие вызвало изменение привычного общения в системе «учитель-ученик», в этой связи среди педагогического сообщества возникло обсуждение темы профессионального общения. В настоящее время в сети Интернет действуют особые правила этикета, называемые net-этикетом, согласно которым пользователи должны проявлять уважительное отношение друг другу в процессе коммуникации и руководствоваться «золотым правилом нравственности». В сети запрещено сквернословить, наносить оскорбления другим людям, разжигать политические и социальные конфликты, распространять информацию запрещенного характера [4].

В исследованиях привлекается внимание к проблеме формирования информационной культуры, обсуждаются проблемы соблюдения правил, норм организации деятельности в информационном или же цифровом пространстве. Определяются средства, инструменты, механизмы формирования способности по корректной, грамотной работе специалистов. Что подтверждает актуальность проблемы по формированию этического компонента цифровой компетентности специалиста любой сферы. Сейчас, на этапе, когда многие уже получили навыки по работе с различными сервисами важно перейти к новому этапу совершенствования компетенций в области цифрового пространства.

Целью данного исследование является теоретическое обоснование процесса формирования этического компонента цифровой компетентности будущего педагога-музыканта.

Для решения поставленной цели были решены следующие задачи:

– систематизированы и проанализированы нормативно-правовые акты;

– исследована научная литература по проблеме статьи;

– проведен опрос научно-педагогических работников с целью выявления мнения по проблемам взаимодействия с обучающимися в условиях дистанционного обучения.

В рамках исследования применялись теоретические методы, такие как анализ научной литературы по проблеме исследования. Также в рамках данного исследования были использованы эмпирические методы, такие как опрос и анкетирование обучающихся.

Вызовы весны 2020 года обеспечили возможность перезагрузки многих образовательных программ разных уровней образования: от основного общего заканчивая программами подготовки кадров высшей квалификации. Данные вызовы выявили определенные недостатки в системе профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов. Определились и выявились трудности педагогических работников в использовании цифровых сервисов. Решение данной проблемы мы видим в усилении профессиональной подготовки на этапе обучения в высшем учебном заведении, а также, для педагогических работников уже осуществляющих профессиональную деятельность – в периодическом повышении квалификации в области использования средств цифровых технологий. Анализ научной актуальных исследований, литературы показал, что в содержание цифровой компетентности входит не только умение использовать средства цифровых технологий, иными словами цифровая компетентность не ограничивается только лишь навыками работы с сервисами. Исследования в данной области свидетельствуют о том, что в состав данного качества входят следующий категории: этика в использовании цифровых технологий, безопасность использования цифровых технологий.

С целью обоснованности данных предположений нами был проведен опрос, касающийся содержанию дистанционного обучения, сложившегося весной 2020 года. Целью данного исследования являлось определение проблемы нарушения профессиональной этики в условиях дистанционного обучения. В опросе приняли участие 19 научно-педагогических работников кафедры продюсерства и музыкального образования. Содержание анкеты было представлено двумя основными направлениями: нарушение этики профессионального общения обучающимися в рамках дистанционного обучения, а также отсутствие нарушений этики профессионального общения обучающимися в рамках дистанционного обучения. Результаты анкетирования представлены на рисунке 1.

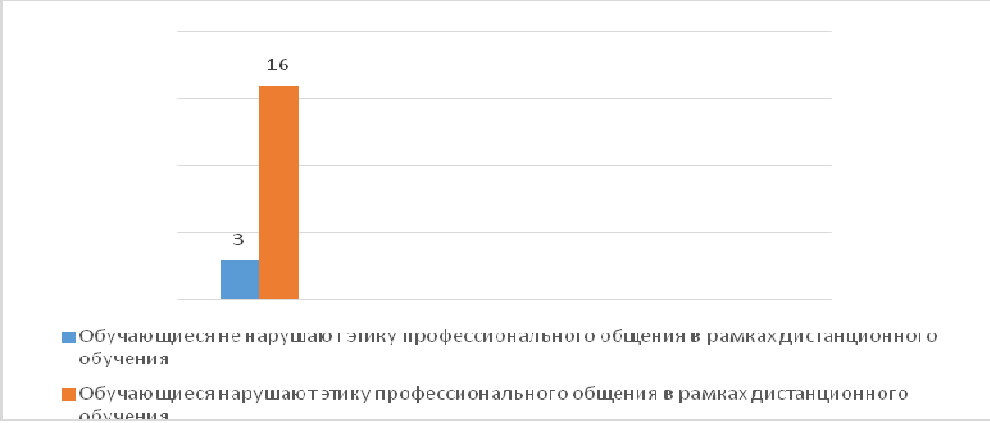

Рисунок 1. Результаты анкетирования научно-педагогических работников по проблемам взаимодействия с обучающимися в рамках дистанционного обучения

Научно-педагогические работники в ходе беседы выделили проблемы в процессе взаимодействия с обучающимися в части нарушения режима общения. Преподаватели отмечают острую необходимость в устранении перечисленных сложностей. Мы полагаем, что данная проблема также определяется отсутствием знаний у обучающихся об этике работы в дистанционном формате. В этой связи мы полагаем что в структуру цифровой компетентности будущего педагога-музыканта важно включить этический компонент. Средствами формирования данного компонента могут быть деловые игры, формами оценки могут служить различные контекстные задания для обучающихся. По нашему мнению, данные задания должны быть интегрированы в предметную область, в профиль образовательной программы. Роль будущего преподавателя заключается в предупреждении подобных явлений со стороны обучающихся, применения адекватных методик, эффективных приемов, направленных на формирование этического компонента цифровой компетентности.

Проблемы взаимодействия в цифровом пространстве являются актуальной проблемой современного общества. Как было сказано ранее, всеобщая удаленная работа, в том числе и образовательная деятельность, обусловленные вызовами весны 2020 года определили ряд серьезных проблем. Начиная от проблем безопасного использования средств цифровых технологий до этической стороны данного процесса. Эффект обезличенности, снижения ответственности участников образовательного процесса привели к появлению некорректных форм общения в цифровом пространстве, в том числе и в системе образования. В этой связи мы полагаем, что необходимо дальнейшее глубокое изучение обозначенной проблемы, оценивание проблем, последствий указанных явлений, необходимо формирование и разработка специальных методик по формированию этического компонента цифровой компетентности специалиста различных сфер, в том числе педагогов-музыкантов.

Выводы. Пространство цифровой экономики определили необходимость формирования новых качеств специалистов разных сфер. Вызовы современного мира: пандемия новой коронавирусной инфекции, дистанционное обучение, самоизоляция внесли существенные коррективы абсолютно во все сферы деятельности человечества, в том числе в культуру, творчество, искусство. В этой связи на этапе профессиональной подготовки важно обеспечить формирование актуальных качеств специалистов, с учетом их специфики и трансформации в новой цифровой парадигме. Мы полагаем, что изучение и комплексное исследование данной проблемы определит дальнейшее развитие педагогической науки.

Литература:

1. Груздева М.Л. Методическая система формирования информационной культуры студентов вуза экономического профиля: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.08 / Груздева Марина Леонидовна; [Место защиты: Шуйс. гос. пед. ун-т]. – Шуя, 2011. – 46 с.
2. Груздева М.Л., Тукенова Н.И. Анализ современного состояния исследований и разработок в области построения информационно-образовательных сред высших учебных заведений // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. № 2 (27). – С. 1.
3. Медведева Т.Ю., Зеленый Н.М., Медведев А.Н. Профессиональная культура как основа эффективности деятельности специалиста медиаиндустрии. В сборнике: Культура, образование и искусство: традиции и инновации. Сборник статей по материалам III Всероссийской научно-практической конференции ученых-исследователей, специалистов; преподавателей вузов, колледжей, школ, учреждений дополнительного образования; руководителей образовательных учреждений; аспирантов, студентов. Мининский университет. – 2020. – С. 196-198.
4. Назарова Ю.В., Анищенко О.С. Новая цифровая этика в виртуальном пространстве: дилеммы контроля и гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. Учредители: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (Тула) eISSN: 2304-4772
5. Сизова О.А., Бобарыкин Д.А. Цифровые технологии в профессиональной деятельности педагога-музыканта: проблемы и возможности. В сборнике: Инновационная деятельность в образовании. сборник статей по материалам VII региональной научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. – 2021. – С. 132-134.
6. Сизова О.А., Бобарыкин Д.А. Специфика использования облачных сервисов в организации профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов / В сборнике: Культура, образование и искусство: традиции и инновации. Сборник статей по материалам III Всероссийской научно-практической конференции ученых-исследователей, специалистов; преподавателей вузов, колледжей, школ, учреждений дополнительного образования; руководителей образовательных учреждений; аспирантов, студентов. Мининский университет. – 2020. – С. 208-210.

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)

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЯЗЫКОВЫХ ФАКТОВ РОДНОГО И ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКОВ В ЭТНООРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ

Аннотация. В данной статье основное внимание уделено сравнению языковых фактов языков, на которые должна опираться этноориентированная методика обучения иностранному языку, поскольку овладение иностранным языком происходит в тесном взаимодействии нескольких языковых систем в сознании обучающихся. В первую очередь мы выделяем родной язык обучающихся, поскольку он естественным образом «всплывает» в сознании обучающихся в процессе обучения новому иностранному языку. Также, большую роль играет и первый (а иногда и второй, третий) иностранный язык обучающихся, которым чаще всего выступает английский язык. При погружении обучающихся в языковую среду нового иностранного (изучаемого) языка, родной язык и первый иностранный язык начинают оказывать воздействие на обучающихся в результате мысленного их сопоставления.

Ключевые слова: этноориентированное обучение, иностранный язык, профессиональная подготовка, фонемный состав языка.

Annotation. This article focuses on comparing the linguistic facts of languages, which should be based on an ethno-oriented method of teaching a foreign language, since the mastery of a foreign language takes place in close cooperation of several language systems in the consciousness of students. First of all, we highlight the native language of students, since it naturally "pops up" in the minds of students in the process of teaching a new foreign language. Also, the first (and sometimes the second, third) foreign language of students, which is most often English, plays a large role. When students immerse themselves in the language environment of a new foreign (learned) language, the mother tongue and the first foreign language begin to influence the students as a result of their mental comparison.

Keywords: ethno-oriented education, foreign language, vocational training, phonemic composition of language.

Введение. Явление, при котором обучающиеся неосознанно и некорректно переносят определенные языковые явления из одного языка в другое и этот перенос становиться причиной ошибок, называется отрицательной интерференцией. Однако такой перенос может являться сознательным и корректным. В свою очередь, он может помочь не только упростить понимание некоторых явлений в языке (при их наиболее полном совпадении), а также и предотвратить влияние интерференции [8] (при ложной схожести таких явлений). Сознательный корректный перенос явлений из родного и/или ранее изучаемого иностранного языка (как правило, английского языка как языка посредника) в новый изучаемый язык имеет свои принципы, которые напрямую связаны с сопоставительным методом обучения. В случае, когда обучение фонетике, грамматике и лексике происходит не по этноориентированным учебным материалам, а типовым, решить проблему интерференции родного языка становится трудно. И, как результат, иностранные обучающиеся слышат совсем не то, что есть в изучаемом языке, а то, что привыкли слышать в родном языке или в языке-посреднике [5].

Выявление сходств и различий в грамматическом, фонетическом и синтаксическом строе языков между изучаемым языком с одной стороны, и родным и первым ИЯ и/или языком-посредником с другой, таким образом, облегчает процесс овладения иностранным языком, снимает влияние интерференции и экономит время при подаче языковых фактов в условиях высокой интенсификации обучения. Для наиболее эффективного учета языковых фактов при изучении русского языка, мы для начала опишем и затем выделим основные сходства и различия между английским, индонезийским и русским языками. Стоит отметить для начала, что в Индонезии насчитывается около 600 живых языков и диалектов, однако официальным государственным языком, языком межнационального общения с 1945 года является индонезийский язык (Бахаса Индонесия) [3]. Это язык образования, культуры, СМИ, государства, армии и науки. Общее количество людей, владеющих индонезийским языком в той или иной степени, составляет около 200 млн человек. Язык «Бахаса Индонесия» образовался из литературного малайского языка, который теперь составляет основу индонезийского языка [18]. Несмотря на то, что индонезийский язык является молодым, по богатому лексическому составу, он может поспорить с самыми развитыми языками мира, а по количеству синонимов не имеет себе равных. Почти каждое слово в индонезийском языке имеет три-четыре, а то и более синонимов, заимствованных из других языков [1]. В процессе развития малайский язык, а затем и индонезийский язык активно пополнялся лексикой из голландского, санскрита, португальского, арабского, китайского, английского, и других языков, а также из родственных языков индонезийской ветви – яванского, минангкабау, джакартского диалекта и других [7]. Достаточно большое количество заимствований из английского языка, особенно в эпоху его глобализации, дает возможность преподавателю использовать в начале обучения слова – интернационализмы («урок», «занятие» – «класс», «шутка» – «юмор», «мысль» – «идея»). Среди других языков Юго-Восточной Азии, индонезийский язык является менее трудным, в основном, за счет фонологического строя языка, а также очень гибким [15]. Сравнительная характеристика индонезийского языка с английским (как языком-посредником) и русским (как целевым языком) позволит выявить некоторые его системные особенности для дальнейшего их применения в этноориентированной методике преподавания.

Изложение основного материала статьи. Мы рассмотрим самые общие характерные черты изучаемого языка и родного языка студентов, а также укажем, как эти явления выглядят в языке –посреднике. Для этого проанализируем и выделим: некоторые значимые черты фонологической системы и тип письменности; принадлежность языков к тому или иному морфологическому строю, способы словообразования,

грамматический строй (части речи, их основные грамматические категории) [12]. Предельной фонологической единицей для описания плана выражения в языке является фонема, которая определяется как совокупность признаков класса (звукотипа) и служит различению означающих языковых знаков [2].

Фонемный состав современного индонезийского языка состоит из 6 отдельных гласных, 23 согласных фонемы (два из них заимствованы из арабского и два из европейских языков f, z) и 4 дифтонгов. И несмотря на то, что в этом языке также имеется достаточно много согласных, в речи слышится одинаковое количество согласных и гласных звуков благодаря их регулярному чередованию в словах. В английском языке мы имеем 20 гласных и 24 согласных фонем. 20 гласных звуков передаются 6 гласными буквами. 24 согласных звука передаются 20 согласными буквами.

Фонетический состав русского языка состоит из 36 согласных и только 6 гласных звуков, что свидетельствует о том, что важнейшим признаком русской фонетической системы является консонантизм. Основной чертой русского консонантизма является противопоставление согласных по двум оппозициям: 1) твёрдость/мягкость и 2) глухость/звонкость. Очевидно, что таких оппозиций в теории существует большое количество – это шумности/сонорности, напряжённости/ненапряженности и др. Мы остановимся только на важных, в нашем случае, первых двух оппозициях. В 50-е гг. А.А. Реформацкий в своей работе «Язык, структура и фонология» обосновал основные понятия, связанные с фонологией. Если в русском языке твёрдые согласные заменить мягкими, то получим разные слова: «кон-конь», «мол-моль», «кров-кровь», т.е. оппозиция по твердости/мягкости является смыслоразличительной. Для английского, индонезийского языков различие по мягкости – твердости не имеет значения. В системе этих языков нет такого признака. Действительно, противопоставление согласных по твёрдости/мягкости для многих языков не является типологической особенностью [4]. В русском языке шумные согласные противопоставляются звонким в сильных позициях – перед гласными, перед сонантами. Слабыми позициями являются такие, где-либо звонкие оглушаются, либо глухие озвончаются – на конце слов, перед глухими и звонкими [14]. В устной речи это абсолютно различимо, отсюда и появляются ошибки на письме «что слышим, то и пишем». Только со временем обучающиеся начинают переносить на письмо правильные буквы услышанного звука. И скорее всего, студенты заучивают написание слова, чем восстанавливают этот фонетический процесс в уме. Поэтому в вводно-фонетическом курсе, ориентированном как на студентов из Азии, так и на обучающихся из самых разных стран, а также в типовых материалах по русскому языку уделяется достаточно много внимания оппозициям – мягкость/твердость, звонкость/глухость [9].

Если же говорить об отдельных наиболее трудных для произношения фонем, то для индонезийских студентов такими фонемами являются шипящие [ж], [ш]. Также трудностью часто является слабое различение свистящих и шипящих [с]/ [ш], а также [ц], [ч], [щ]. В. В. Вязовская выявляет проблему постановки сонорных согласных [р] и [л] у индонезийцев, владеющих английским языком [11]. Необходимо отметить, что в индонезийском языке отсутствует такое важное для русской и английской фонетических систем изменения гласного звука в разных позициях (явление редукции или открытость/закрытость слога). Например, в рус. [е] в ве**т**ер [ветир], [о] в м**о**л**о**ко [малако] в англ. ([о] в harm**o**ny [ˈhɑːməni], [u] в medi**u**m [ˈmiːdɪəm] и др.

Говоря о фонетическом строе данных языков, стоит отметить, что Индонезия за всю историю малайского языка пользовалась различными письменными системами. Первые источники письменности были составлены на алфавите индийского происхождения. Наряду с разными системами, письменная система индонезийского языка пользовалась арабской графической системой, которое к концу XIX века было заменено латинским алфавитом, более подходящим ему по фонетическому строю. Современная система письма на латинской основе действует в Индонезии с 1972 г. [17]. Русский язык пользуется кириллическим алфавитом, английский язык использует латинский алфавит. Поэтому индонезийцы при определенной подаче пишут транскрипцию на латинице, т.к. она помогает безошибочно определить близкое звучание русских звуков, которые схожи с английскими (m, n, t, k и другие «интернациональные» звуки). Таким образом, можно выделить определенные фонологические характеристики индонезийского, английского и русского языков, представленные в Таблице 1. Данные характеристики в дальнейшем можно использовать как для построения методического комментария, так и для общего ознакомления преподавателя с фонетической системой родного языка студентов для учета при предъявлении фонологических явлений на занятии [16].

Таблица 1

Сравнительная характеристика фонологических особенностей языков

явление	**русский**	**английский**	**индонезийский**
оппозиция по мягкости/твердости	значимая, различимая в устной речи	отсутствует	отсутствует
оппозиция по звонкости/глухости	значимая, различимая в устной речи	значимая, является смыслоразличительной чертой	слаборазличимая в речи. Звонкие смычные [b], [d], [g] не встречаются в русском языке. Данные звуки звучат глуше, чем в РЯ
редукция гласных или изменение произношения гласных	значимая, четко слышимая в устной речи	значимое различение, слышимое в устной речи	отсутствует
*письмо	Кириллица	Латиница	Латиница

А.А. Реформацкий считал морфологию «костяком», на котором держится грамматика, называя ее «центром языкового пространства... Характер и тип языка определяются прежде всего его морфологией» [6]. Если русский и английский языки мы относим к языкам флективного типа, когда основным грамматическим средством является аффиксация. При этом, как в русском, так и английском флексия может быть как внешней, так и внутренней (рус. Дела-ю, -ет; стол – стола –столу; англ. grow – grew – grown; think-thinks). Однако известно, что ни один язык не является в чистом виде представителем того или иного морфологического типа. Флективные языки богаты признаками других типов – агглютинативного и изолирующего. Примером агглютинации в русском языке может быть суффикс -л, в английском -ed. Также, вместе с аффиксацией индоевропейские языки пользуются служебными словами, порядком слов, что является особенностью изолирующего типа [9].

Индонезийский язык по своему морфологическому типу относится к агглютинативно-изолирующим языкам с преобладанием префиксальных способов словоизменения и словообразования. Так как чисто изолирующих языков не существует, этот класс может быть выделен «лишь при известном абстрагировании от реальности языка» [10]. В целом, говоря о морфологических типах данных языков, стоит не забывать, что никакой язык не представляет собой чистый тип языка. Индонезийский язык, несмотря на свою отнесенность изолирующим к языкам, проявляет, как мы видим, достаточное количество черт агглютинативного типа. Агглютинативные черты, такие как аффиксация разнообразно представлены в языке и являются основным способом словообразования (awalan – приставка. Me-, di-, pe-, ber-; sisipan – инфикс, находящийся внутри корня, akhiran – окончание. -an, - kan. Gabungan – конфикс – использование всех вышеуказанных аффиксов me+an, di+an). Среди изолирующих черт в индонезийском языке можно выделить [13]: средство выражения отношений между словами в предложении в виде порядка слов, которые выполняют грамматическую и экспрессивно-смысловую функции; порядок слов, который изменяется при выражении вопроса, восклицательных предложениях, в императивных предложениях; отношения между членами предложения выражаются с помощью союзов и предлогов; части речи морфологически слабо дифференцированы.

Однако несмотря на то, что состав частей речи в разных языках варьируется по-разному (как и, соответственно, состава именных, глагольных и других категорий), сравним их, тем не менее, в наших языках. В русском языке традиционно выделяются такие части речи как имя существительное, местоимение, глагол, имя прилагательное, наречие, имена числительные, причастия, деепричастия и служебные части речи. В английском и индонезийском языках части речи представлены следующим образом: в английском языке – Noun (имя существительное), Adjective (имя прилагательное), Pronoun (местоимение), Numeral (имя числительное), Verb (глагол), Adverb (наречие), иногда отдельно выделяют the Statives (слова категории состояния) и служебные части речи. В индонезийском языке неоднозначно стоит вопрос о выявлении частей речи, т.к. выделяют: Kata Benda (имя существительное), Kata Kerja (глагол), Kata Sifat (имя прилагательное), Kata Ganti (местоимение), Kata Bilangan (имя числительное), Kata Keterangan (наречие) и Kata Tugas (служебные слова).

К способам словообразования в русском языке можно отнести: приставочный (пере-, ходить - переходить), суффиксальный (-тель, учить – учитель, -о, быстрый – быстро), приставочно-суффиксальный (раз-, ся-, раздеваться), бессуфиксный (выходить-выход), сложение основ (газопровод), переход из одной части речи в другую (учёный – прил. и сущ.). Способы словообразования в английском языке, разумеется, схожи с русским, т.к. оба этих языка принадлежат к флективному морфологическому типу языков, в которых также прослеживаются черты и изолирующих языков. Итак, к основным способам словообразования в английском языке относятся: аффиксальный способ (affixation): think – rethink; group – subgroup; serve – servant; strength – strengthen.; словосложение (composition): grand +father = grandfather; father + in + law = father-in-law; словослияние (blending): motorist + hotel = motel; конверсия (conversion): a work – to work; an eye – to eye; сокращение (shortening): telephone – phone. В индонезийском языке выделяем следующие основные способы словообразования: основное слово – только основа (kata dasar): minum – пить; аффиксальный способ (kata berimbuhan): lukis (рисовать) – pelukis (художник); jalan (дорога) – berjalan (ходить); редупликация (сложение или повторение слогов, слов – kata ulang или kata majemuk): mata (глаз) – mata-mata (шпион); lauk (приправа) – lauk-pauk (разные приправы); orang (человек) + utan (лес) = orangutan (лесной человек). При сопоставлении способов словообразования в данных языках можно выявить, какие из способов могут являться аналогичными, какие похожими, но имеющими определенные отличия, что может стать причиной ошибок в результате интерференции. Как мы рассмотрели выше, существительные принимают аффиксы разных значений, однако, один и тот же аффикс может использоваться с одинаковым или разными значениями. В индонезийском языке, кроме того, нет, как таковой, категории числа. Соответственно и категория склонения в нем отсутствует. Множественное число передается путем редупликации: buka- книга, buka-buka – книги. В системе имени английского языка отсутствуют категории рода, падежа, также, как и в индонезийском. В данной статье мы описали только некоторые языковые явления, однако, нами были рассмотрены явления и по другим категориям взятой триады языков. Таким образом, описав некоторые значительные характеристики на фонологическом и морфологическом уровнях, можем представить полученные в ходе сопоставительного анализа характеристики в виде некоторой схемы языковых сходств и различий в русском, английском и индонезийском языках (Рис. 1). Следующую схему целесообразно использовать при этноориентированной методике обучения русскому как при введении нового материала, так и для корректировочной работы с обучающимися. Ознакомившись с подобной схемой, преподаватель, приступающий к работе с индонезийской группой (в также со студентами – представителями малайской группы языков), будет иметь необходимое представление о родном языке обучающихся, что является ключевым принципом этноориентированной методики.

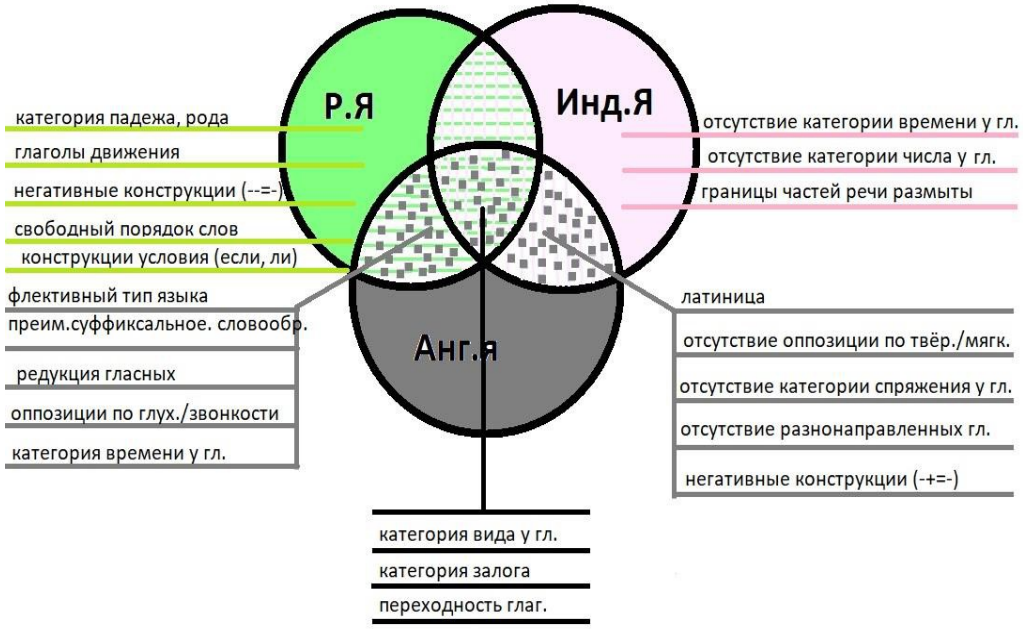

Рисунок 1. Различия и сходства в системах русского, английского и индонезийского языков

Мы считаем, что данная схема может быть полезна преподавателю русского как иностранного, а также преподавателям английского или индонезийского языков, если их слушатели владеют двумя из приведенных языков.

Выводы. Проведённый лингвистический сопоставительный анализ языковых явлений в триаде языков в лингводидактических целях, на основании которого разработаны дидактические материалы (методические сопоставительные комментарии, задания, тексты), реализующие этноориентированный подход в обучении иностранному языку. Этноориентированный подход выделен нами как ведущий подход, на методологии которого строится методика этноориентированного обучения РКИ. Его суть заключается в том, что он нацелен на организацию процесса обучения иностранному языку с учётом этнокультурных и этнопсихологических особенностей иностранного студента и учётом его языковой базы. Специфика этноориентированного подхода, предложенного в нашем исследовании, состоит в том, что принципы учёта вышеперечисленных факторов адаптированы для конкретной этнической группы (индонезийской), являющихся носителями определенной языковой семьи (австронезийской). Проведенное исследование имеет определенную теоретическую значимость, которая видится в том, что рассмотрены тенденции и предпосылки роста интернационального состава в России, когда он прибывает за счёт обучающихся из Юго-восточной Азии; уточнены термины «этноориентированная методика», «интерференция»; разработанная сопоставительная таблица триады языков положена в основу методических комментариев, использование которых является частью описанной модели обучения. Практическая значимость работы видится в потенциальном использовании разработанной методики обучения иностранному языку студентов из Юго-Восточной Азии для обучения в России, Индонезии, а также и в других районах малайской группы языков.

Литература:

1. Беляев В.И., Галицкая И.А., Метлик И.В., Мухин М.И. Концептуальные основы педагогики национальной школы: Монография. Элиста: АПП «Джангар», 2000. – 136 с.
2. Беляев В.И., Мухин М.И. Гуманизация образования: концептуальные основы: монография. Москва, 2003. – 128 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. Громова Л.Ю., Текучева И.В. О некоторых общепредметных целях обучения русскому языку // Перспективы науки. – 2017. – № 5 (92). – С. 65-68.
5. Мухин М.И. Гуманизация образования: вопросы теории, содержание, технологии: Курс лекций. Москва, 2011. – 320 с.
6. Мухин М.И. Духовно-нравственное воспитание – основа формирования взрослеющей личности // Воспитание школьников. – 2014. – № 7. – С. 3-12
7. Мухин М.И. Перевод воспитания в процесс непрерывного самовоспитания // Воспитание школьников. – 2012. – № 3. – С. 3-15.
8. Мухин М.И., Олиференко Л.Я., Щуркова Н.Е. Ценностные ориентации школьников на этапе становления новой школы // Воспитание школьников. – 2012. – № 1. – С. 3-11.
9. Пряжников Н.С., Румянцева Л.С., Соколова Н.Л., Бахтигулова Л.Б. Профориентация: гармонизация точек зрения // Научный диалог. – 2018. – № 3. – С. 289-303.
10. Соколова Н.Л. О компонентах значения единиц речевого этикета // Филологические науки. – 2003. № 5. – С. 95
11. Соколова Н.Л. Профессиональная эволюция школьного педагога на базе передового педагогического опыта // Научный диалог. – 2018. – № 9. – С. 376-381.
12. Соколова Н.Л. Тематическая группа «Знакомство» в англоязычной культуре общения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2007. – № 532. – С. 218-227.

13. Текучева И.В. О базисной категории "метод преподавания" в учебниках по методике преподавания русского языка начала XX в//Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2018. – № 1. – С. 82-90.
14. Текучева И.В. Теория и методика преподавания русского языка. практические занятия: методические рекомендации / И. Текучева; Департамент образования г. Москвы, Московский гуманитарный пед. ин-т, Каф. русского яз. и методики. Москва, 2006.
15. Текучева И.В., Громова Л.Ю. Обучение чтению: исторический аспект проблемы // В сборнике: Образование, наука и экономика в вузах и школах. Интеграция в международное образовательное пространство. Труды международной научной конференции. – 2015. – С. 381-385.
16. Щуркова Н.Е., Мухин М.И. Воспитание – XXI ВЕК. Методика и искусство. Волгоград, 2016. – 177 с.
17. 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.
18. Tekucheva I.V., Gromova L.Y. On present state of teaching Russian language in Russia // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – Т. 11. – № 14. – С. 6504-6511.

Педагогика

УДК 381.477
кандидат педагогических наук, доцент Соломатин Евгений Вячеславович
Федеральное государственное казённое военное образовательное учреждение
высшего образования Новосибирское высшее командное училище
Министерства Обороны Российской Федерации (г. Новосибирск);
кандидат педагогических наук Козлов Вячеслав Александрович
Федеральное государственное казённое военное образовательное учреждение
высшего образования Новосибирское высшее командное училище
Министерства Обороны Российской Федерации (г. Новосибирск)

СМИ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Аннотация. В данное статье, в свете развития Вооружённых сил Российской Федерации, с учётом современных вызовов и угроз целостности Российской Федерации и защиты её интересов на геополитической арене, рассматривается роль и место средств массовой информации в системе военно-политической работы. Авторами даётся качественная характеристика информации как средству воздействия на личный состав с целью поддержания морально-политического и психологического состояния на высоком уровне.
Ключевые слова: средства массовой информации, массовое сознание, воспитание, военно-политическое и психологическое состояние, военно-политическое пропаганда и агитация, информационная деятельность, информационно-воспитательное воздействие.
Annotation. This article, in light of the development of the Armed Forces of the Russian Federation, taking into account the current challenges and threats to the integrity of the Russian Federation and the protection of its interests in the geopolitical arena, examines the role and place of the media in the system of military and political work. The authors give a qualitative characterization of the information as a means of influencing the personnel in order to maintain the moral, political and psychological state at a high level.
Keywords: media, mass consciousness, upbringing, military-political and psychological state, military-political propaganda and agitation, informational activity, information and educational impact.

Введение. Особое место и роль в процессе формирования массового сознания занимают средства массовой информации. Умелая, грамотно организованная работа со средствами массовой информации в системе военно-политической работы в Вооружённых Силах должна формировать взгляды, установки, стереотипы и мотивы поведения военнослужащих, поддерживать высокое морально-политическое и психологическое состояние личного состава обеспечивая выполнение им поставленных задач.

Изложение основного материала статьи. Военно-политические органы осуществляют руководство военными средствами массовой информации (СМИ) в интересах решения задач военно-политической пропаганды и агитации [1]. Важность и необходимость средств массовой информации в системе военно-политической пропаганды и агитации обусловлена:

во-первых, уровнем влияния на морально-политическое и психологическое состояния военнослужащих. Правильно организованные и умело представленные органами военно-политической работы средства массовой информации, к которым в настоящее время относится и интернет, оказывают значительное влияние на формирование нравственности, духовности, морального духа и поведенческих установок личного состава, его психологической готовности к защите Отечества.

во-вторых, использованием СМИ в информационном противоборстве, которое ведется постоянно, как в мирное, так и в военное время. В настоящее время активно используются подрывные информационные и коммуникационные технологии в военно-политических целях, направленные против суверенитета, политической независимости, территориальной целостности государств. В Доктрине информационной безопасности РФ подчеркивается: «Наращивается информационное воздействие на население России, в первую очередь на молодежь, в целях размывания традиционных российских духовно-нравственных ценностей… Кроме того, одним из основных негативных факторов, влияющих на состояние информационной безопасности, является наращивание рядом зарубежных стран возможностей информационно-технического воздействия на информационную инфраструктуру в военных целях» [2]. В связи с лавинообразным развитием коммуникаций, расширением глобальных связей становится очевидным фактор осуществления, в невиданных ранее масштабах, информационно-психологического воздействия как на население, так и вооруженные силы противоборствующих сторон. В условиях, когда «гибридная» война против России превратилась в повседневный фактор существования нашей страны, успешное

противостояние угрозам нового вида в решающей степени будет зависеть от способности своевременно сформировать новое знание о войне и на этой основе определить стратегию государства в целом и стратегию строительства Вооруженных Сил в частности [3].

Таблица 1

Основные качественные характристики информации

Ценность	**Актуальность**	**Доступность**
Релевантность	Своевременность	Логичность
Достоверность	Новизна	Лаконичность
Точность	Оперативность	Однозначность
Полнота	Время устаревания	Конкретность
и др.	и др.	и др.

Информационно-воспитательное воздействие через СМИ на личный состав является важнейшей составляющей системы обучения и воспитания.

Этот вид деятельности является элементом информационного обеспечения, призванным воздействовать на эмоционально-волевую и поведенческую сферу военнослужащих в целях формирования у них высоких морально-политических и психологических, боевых качеств. Изучение личным составом оружия и боевой техники, способов ведения вооруженной борьбы, передача ему необходимых знаний и навыков практических действий неразрывно связаны со средствами массовой информации, развитием с их помощью мировоззрения у личного состава, освоением исторического опыта и воинских традиций, формированием высоких морально-боевых качеств, то есть с воспитанием личности вооруженного защитника Отечества. Стоит отметить, что в настоящее время вопросами информационного обеспечения деятельности Вооруженных Сил занимается Департамент информации и массовых коммуникаций Министерства обороны который организует и осуществляет в пределах своей компетенции информационное обеспечение государственной политики в области обороны, а также информационное обеспечение деятельности Вооруженных Сил [4].

Анализ научных источников показал, что проблема информационно-воспитательного воздействия на личный состав через СМИ исследуется учеными многих наук гуманитарного цикла педагогики, психологии, философии, социологии, истории и др.

Частные вопросы информационно-воспитательного воздействия через СМИ на личный состав в боевых условиях, рассматривались в диссертационных исследованиях А.А. Жиляева (воспитание патриотизма у военнослужащих внутренних войск МВД России при выполнении служебно-боевых задач в вооруженных конфликтах); А.Г. Караяни (психологическое обеспечение боевых действий личного состава частей сухопутных войск в локальных военных конфликтах); И.А. Липского (вопросы развития военно-педагогической информатики); С.Л. Рыкова (социально-педагогические основы повышения эффективности использования средств массовой информации в воспитании военнослужащих полка) и др.

Рассматривая вопросы, связанные с практикой воспитания и обучения личного состава через СМИ необходимо отметить, что решать задачи одного из основных направлений военно-политической работы – военно-политической пропаганды и агитации приходится иногда в сложных условиях локальных военных конфликтов (военная операция в Сирии).

К таким условиям можно отнести и длительный отрыв военнослужащих от регулярного воздействия государственных средств массовой информации, сложные условия проведения информационно-воспитательной деятельности непосредственно в боевой обстановке, непрерывное информационно-психологическое воздействие противником с помощью своих средств СМИ (психологические операции – ПСО) и др.

Практика военно-политической пропаганды и агитации (агитационно-пропагандисткой работы) с использованием средств массовой информации позволила выявить и сформулировать следующие закономерности информационно-воспитательной деятельности.

а) общие закономерности:

– обусловленность содержания, организации и методики информационно-воспитательной деятельности характером общественных отношений, при которых она осуществляется под влиянием объективных факторов различного уровня (политических, экономических, военно-технических, духовных и др.);

– зависимость содержания, организации, методики информационно-воспитательной деятельности от ее направленности и условий, в которых она проводится. Суть заключается в том, что информационно-воспитательная деятельность по своему содержанию, организации, методике строится в зависимости от специфики аудитории, в которую целенаправленно передается определенная информация, с учетом задач и обстоятельств, которые решаются людьми в момент получения информации;

б) закономерности, действующие непосредственно в области информационно-воспитательной деятельности через СМИ и раскрывающие взаимосвязи с другими процессами и явлениями, происходящими в обществе и в Вооруженных силах:

– зависимость содержания, организации информационно-воспитательной деятельности через СМИ от характера международных отношений, военно-политической обстановки в мире, уровня и реальности военной опасности и военных угроз для нашего государства, а также от внутриполитической обстановки в стране;

– обусловленность влияния и действенности информационно-воспитательной деятельности на морально-политическое и психологическое состояние и боевой настрой военнослужащих в зависимости от содержания и основных направлений военной политики государства, политических целей, задач, решаемых Вооруженными силами;

– зависимость содержания, организации и действенности информационно-воспитательной деятельности от социально-экономической ситуации в обществе, в которой она осуществляется.

В условиях нарастания тенденции использования военной силы для достижения политических и экономических целей в межгосударственных отношениях, расширения конфликтного пространства по периметру границ Российской Федерации, трансформации угроз военной безопасности России

информационно-воспитательная деятельность ведется с целью разъяснения задач реформ, проводимых в стране и в армии, мобилизации военнослужащих на стойкое и мужественное преодоление временных трудностей, формирование у них убежденности в позитивных перспективах развития Российского государства.

Наиболее устойчивые, неоднократно повторяющиеся связи, присущие самому процессу информационно-воспитательной деятельности, с другими видами деятельности войск, затрагивает в своем исследовании В.П. Журавель. Важнейшими закономерностями этой группы он выделяет:

– тесную и неразрывная связь воспитательного процесса в рамках агитационно-пропагандисткой работы, со всей системой обучения, воспитания личного состава, повседневной деятельностью войск в мирных условиях и во время войны, зависимость информационно-воспитательной деятельности от технической оснащенности частей и соединений СМИ;

– зависимость эффективности информационно-воспитательной деятельности от уровня подготовки командиров, офицеров военно-политических структур и др. осуществляющих эту работу. Важно, чтобы указанные лица обладали необходимыми теоретическими знаниями, практическим опытом, определенным педагогическим мастерством, в совершенстве владели методикой воздействия на сознание и поведение военнослужащих, были способны организовать данную деятельность в любых условиях [5]. В этой связи необходимо отметить, что в исследовании С.Л. Рыкова указано, что информационно-воспитательное воздействие на личный состав является педагогической деятельностью, так как своей целью имеет оказание ценностно-нормативного влияния на армейскую аудиторию, воздействуя на ее сознание и поведение [6].

Перечисленные закономерности тесно и неразрывно связаны между собой, взаимообусловлены и проявляются через множество разнообразных, на первый взгляд случайных, порой трудно объяснимых явлений, что во многом снижает действенность информационно-воспитательной деятельности через СМИ. Однако несомненно, что познание закономерностей и учет специфики их проявления в воспитании личного состава способствуют эффективности воздействия на сознание и поведение военнослужащих.

Если говорить об эффективности воспитания с помощью средств массовой информации, то она достигается прежде всего благодаря содержанию информационного материала, благодаря которому у военнослужащих формируется правильное представление о сущности войны, характере современного боя и вооруженных конфликтов, вооружения и боевой техники как своих войск, так и войск противника.

В качестве примера можно провести освещение СМИ использования новых, современных средств вооружения в вооруженном конфликте в Сирии, где было апробировано более 600 современных образцов вооружения и техники [7].

Как показывает опыт, в том числе и через содержание информационно-воспитательной деятельности, у личного состава формируется эмоционально-волевая, морально-политическая и психологическая устойчивость, происходит процесс формирования нравственных убеждений.

Исходя из вышесказанного можно обозначить направления деятельности командиров и их заместителей по военно-политической работе по организации военно-политической пропаганды и агитации с помощью средств массовой информации. Рассмотрим их.

- Обеспечение комплексного использования всех имеющихся средств массовой информации, в том числе и военные СМИ, аудитория которых в основном представлена военнослужащими и их коллективами. Они имеют свою специфику, обусловленную целями, задачами и особенностями их деятельности, главная из которых – обеспечение безопасности страны в информационной сфере. Военные СМИ в настоящее время – это издания, радиостанции и телеканалы. Среди них – известная на всю страну газета «Красная звезда», журналы «Армейский сборник» и «Военная мысль», телеканал «Звезда». В настоящий момент Министерство обороны России не только рассказывает о российской армии в теле- и радиоэфире, но и выпускает более 20 периодических печатных изданий [8]. В связи с этим предполагается необходимость координации усилий по их применению со стороны различных должностных лиц, офицеров отделов военно-политической работы. Принцип вытекает из единства системы субъекта – объекта и средств, обеспечивающих беспрерывную их деятельность.
- Применение в информационно-воспитательной деятельности с помощью средств массовой информации компетентности, профессионализма, научного и педагогически обоснованного подхода. У руководителей и их заместителей по военно-политической работе должно быть четкое представление педагогических возможностей информационно-воспитательной деятельности через применение средств массовой информации. Работа в этом направлении должна осуществляться непрерывно, постоянно и, как показывает практика, целенаправленно, так как от этого во многом зависит ее действенность.
- В содержании информации и в процессе ее изложения через СМИ, центральное место должно занимать наиболее важное, специфическое сообщение, актуальное на текущий момент. Следовательно, информация должна соответствовать действительности, целям и задачам, выполняемым военнослужащими на данном этапе их службы, что обуславливает ее актуальность и своевременность.
- Коррекция, дозирование, разъяснение, своевременное изменение содержания информации, которая в силу своей достоверности имеет отрицательную направленность и может вызвать у военнослужащих такие негативные психические состояния как страх, паника, неуверенность в своих действиях.

Выводы. Потребность в военных средствах массовой информации в войсках обусловлена возрастающей актуальностью идеологической информации при формировании высокого морально-политического и психологического состояния военнослужащих, а также повышением значимости и масштабности информационного противоборства в мире и социально-политической обстановке в стране, районах постоянной дислокации подразделений и частей. Высокая значимость информационных процессов в Вооруженных Силах предопределила возникновение особого рода деятельности среди личного состава – информационной работы или информационного обеспечения, особенностью которого является решение информационно-аналитических и информационно-пропагандистских задач в интересах формирования высокого морально-политического и психологического состояния личного состава.

Опыт боевых действий войск в современных войнах и военных конфликтах за пределами Российской Федерации показывает, что военно-политическая пропаганда и агитация с использованием средств массовой информации, в первую очередь военных, при своевременно поставленных задачах и эффективной организации, при умелом применении технических средств, обладает значительным потенциалом духовного воздействия на умы и сердца личного состава. Пропагандистско-агитационные мероприятия с

использованием СМИ в боевой обстановке должны иметь ярко выраженный патриотический, социально-управленческий, мотивирующий, мобилизующий и педагогический характер.

Таким образом, анализ информационно-воспитательного влияния на военнослужащих позволяет сделать вывод, что в результате имеющихся социально-политических и экономических условий в России значимость информационно-воспитательной работы через СМИ в системе агитационно-пропагандистской работы, является бесспорной. Особую актуальность она приобретает в ходе вооруженных конфликтов где Вооруженные Силы РФ решают важные и сложные боевые задачи.

Литература:

1. Артюх М.А. Культурно-информационное противоборство: история и современность военная мысль. № 5 – 2020.
2. Бартош А.А. «Стратегия и контрстратегия гибридной войны // Военная Мысль. – № 10. – 2018.
3. Доктрина информационной безопасности Российской Федерации. Утверждена Указом Президента Российской Федерации от 5 декабря 2016 года № 646. URL: https://rg.ru/2016/12/06/doktrina-infobezobasnost-site-dok.html (дата обращения: 16.02.2018).
4. Журавель В.П. Совершенствование использования средств массовой информации в воспитании военнослужащих внутренних воск МВД России: На опыте локальных военных конфликтов: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. – Москва, 2001
5. Мармаза С.А. Роль информационного фактора в повышении эффективности деятельности военно-управленческих структур // Военная Мысль. № 9 – 2019.
6. Информационное обслуживание в Вооруженных Силах России: Соцобеспечение: Министерство обороны РФ, 2020. URL: https://sc.mil.ru/
7. Организация информационного обеспечения Вооруженных Сил Российской Федерации: Учебное пособие / Под ред. Р.Х. Цаликова, Н.А. Панкова, И.Е. Конашенкова. – М.: Редакционно-издательский центр Министерства обороны Российской Федерации, 2018. – 392 с.
8. Основы военно-политической работы: учебник. – М.: ВУ, 2020. – 550 с.
9. Проверка боем: Российская газета. 2019. URL: https://rg.ru/2019/06/24/v-sirii-aprobirovano-bolee-600-obrazcov-vooruzheniia-i-tehniki.html
10. Рыков С.Л. Реализация воспитательного потенциала средств массовой информации в военно-педагогической деятельности. – М., ВУ. – 1995. – С. 8.
11. СМИ – еще один вид Вооруженных Сил. Военный портал. 2016. URL: http://milportal.ru/smi-eshhe-odin-vid-vooruzhennyh-sil-vazhno-umet-horosho-ego-primenyat

Педагогика

УДК 37.017.4

старший преподаватель кафедры методик начального и дошкольного образования Сорвачева Ирина Дмитриевна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ: ТЕХНОЛОГИИ, СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ

Аннотация. Данная статья посвящена актуальной проблеме нашего общества и системе дошкольного образования – духовно-нравственному воспитанию детей. В статье проанализированы современные педагогические технологии с точки зрения целесообразности их использования в работе с детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова: духовность, нравственность, воспитание, патриотизм, педагогические технологии, воспитание, социокультурная среда, дошкольник.

Annotation. This article is devoted to the actual problem of our society and the system of preschool education-spiritual and moral education of children. The article analyzes modern pedagogical technologies from the point of view of the expediency of their use in working with preschool children.

Keywords: spirituality, morality, education, patriotism, pedagogical technologies, education, socio-cultural environment, preschool child.

Введение. Современное общество порожденное, глубоким экономическим и социально-политическим кризисом определяет, приоритетным направлением в системе образования духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения.

Современные педагогические технологии духовно-нравственного воспитания в дошкольной образовательной организации необходимо рассматривать в контексте таких понятий: «патриотическое воспитание», «гражданское воспитание», «нравственное воспитание», «духовно-нравственное воспитание», «воспитание».

Закон РФ «Об образовании» определяет обязанность и ответственность родителей в нравственном развитии личности ребенка [1, с. 71]. Авторы «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» обозначают воспитание патриотизма как социально-педагогический ресурс в становлении высоконравственного и компетентного подрастающего поколения.

Профессор С.Г. Молчанов дает определение нравственности с позиции социальной компетентности – теоретических понятий о нормах, ценностях, адекватных и позитивных способах поведения личности [3, с. 117].

В современных педагогических исследованиях (И.А. Рудовская, Ф.С. Левин-Ширина) нравственное воспитание детей дошкольного возраста рассматривается еще и с позиции эмпатии как сотрудничества и взаимопомощи, доброжелательности и отзывчивости (Т.И. Бабаева, Л.А. Пеньковская). Теоретики и практики дошкольного образования указывают на сложность формирования духовно-нравственных ценностей,

представлений (например, милосердие). В тоже время отмечают предпосылки воспитания данных общечеловеческих ценностей посредством формирования таких понятий: переживание, добро, зло и чувствительность.

Анализируя педагогическое наследие (В.А. Сластенина, Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревской) можно сделать вывод о значении нравственного воспитания в социализации ребенка, мировоззренческих взглядов и формирование самосознания.

В.И. Слободчиков считал, что духовно-нравственное воспитание должно реализоваться посредством педагогических технологий [2, с. 120].

Направленность системы образования и современного государства на духовно-нравственное воспитание детей отражено в нормативных документах, методической литературе и программах по данной тематике. Тем не менее, при анализе данного материала отмечается отсутствие четкой формулировки понятия «духовно-нравственного воспитания» в научно-педагогической практике. Таким образом, возникает противоречие между пониманием сущности нравственного воспитания и его соотношения с такими категориями как патриотическое и гражданское воспитание. Особенно необходимо уточнение содержания данных понятий для реализации задач духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста посредством современных педагогических технологий.

Цель статьи – рассмотреть применение современных педагогических технологий в воспитании духовности и нравственности детей дошкольного возраста. Обосновать данные понятия как социально-педагогический ресурс формирования мировоззрения и гражданской позиции личности гражданина России.

Изложение основного материала статьи. Духовно-нравственное воспитание детей как общечеловеческая ценность с давних времен занимает центральное место в философской, социологической и психолого-педагогической литературе, а также является приоритетной задачей современного общества. В настоящее время данная проблема рассматривается на различных уровнях государственной структуры и требует внедрения современных педагогических технологий создающих интеллектуальное пространство и социальную среду, возможность самореализации, социализации личности в соответствии с морально-нравственными, гуманистическими, духовными принципами.

Рассмотрим такие понятия как «воспитание», «патриотическое и гражданское воспитание», «нравственное воспитание», «духовно-нравственное воспитание» с позиции разных ученых и педагогов:

1. Воспитание в понимании Л.П. Крившенко – это «образовательная деятельность способствующая развитию личности и созданию условий для социализации детей на основе приобщения к социокультурным и нравственным ценностям, установленным в обществе норм поведения» [8, с. 240].

2. Н.В. Микляева патриотическое воспитание рассматривает как «процесс формирования образа Родины через преемственность поколений в семье» [8, с. 194].

3. Духовно-нравственное воспитание С.В. Рябчикова определяла как «взаимодействие воспитателя-педагога и ребенка направленное на формирование ценностно-смысловой составляющей личности посредством усвоения нравственных ценностей» [10, с. 9].

4. Нравственное воспитание по С.А. Козловой – это процесс приобщения к ценностям в конкретной социокультурной среде [5, с. 62].

5. Уважение к закону, нормам и правилам общества, формирование гражданской позиции и самосознания, толерантности, чувства гражданского долга и готовности защищать свою отчизну. Именно в таком контексте рассматривает Г.М. Коджаспирова понятие гражданское воспитание [6, с. 110].

Понятие «педагогическая технология» одним из первых проанализировал, классифицировал, сделал выводы и составил рекомендации для реализации их в воспитательно-образовательном процессе педагог Г.К. Селевко. Существует много определений педагогических технологий, рассмотрим некоторые с точки зрения разных авторов:

– в трактовке В.А. Сластенина – это научная категория прогнозирования и точное воссоздание педагогических действий направленных на достижение результата;

– М.В. Кларин рассматривает педагогические технологии как системное функционирование инструментально-методических средств направленных на решение педагогических целей;

– в определении В.С. Зайцева технологии позиционируются с системой педагогических действий и средств в сочетании с определенной логикой при соблюдении принципов для выполнения педагогической задачи. Автор полагает, что педагогическая технология как систему несложно воспроизвести подготовленному педагогу;

– по мнению организации ЮНЕСКО, педагогические технологии – это способ оптимизации всего учебного процесса.

Исследуя вопрос духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста необходимо выделить принципы используемых технологий:

– принцип природосообразности заключается в восприятии детей как части природы с учетом его способностей и склонностей, психофизических особенностей;

– принцип культуросообразности определяет детство как культурный феномен, субъектное отношение к ребенку позволяющее ему самореализоваться;

– принцип индивидуально-личностного подхода подразумевает гуманистическое отношение к ребенку: личность, индивидуальность. Оказание растущему гражданину психолого-педагогической поддержки;

– принцип ценностно-смыслового подхода предполагает создание педагогических условий и предметно-развивающей среды определяющих для ребенка смысл обучения и понимая его существования в природе, социокультурной среде.

Многие исследователи считают, что задачи и цели духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста решаемы на базе различных современных педагогических технологий. Основные технологии, используемые в дошкольной образовательной организации:

– технологии личностно-ориентированного подхода;

– социально-коммуникативные технологии;

– проектные технологии;

– технологии игрового обучения и развития.

Рассмотрим применение данных технологий относительно дошкольной организации представленных в концептуальной составляющей:

1. В рамках личностно-ориентированных технологий можно выделить несколько теоретических концепций:

– Е.В. Бондаревская определяет основу своей концепции в воспитании целостного человека-культуры, через приобщение ребенка к базовым установкам посредством социализации, индивидуализации и самоопределения.

– По мнению М.И. Рожкова концепция «Воспитание как компонент социализации ребенка» предполагает создание организационно-педагогических условий включающих ребенка-дошкольника в различные социально значимые виды деятельности и общения с целью формирования гуманистического сознания, воззрения и мотивационно-потребностной сферы духовно-нравственного поведения.

– В «Концепции системно-ролевой теории формирования личности ребенка» М.Н. Таланчук определяет основу формирования гармонически развитой личности через систему (комплекс) социальных ролей. Автор следующим образом распределил воспитательные задачи: семья – это чувство долга и ответственности, формирование культуры семейных отношений; коллектив – формирование профессионально-коммуникативной, педагогической культуры; общество – воспитание патриотизма, нравственности, формирование экологического сознания; мир – формирование основ политической, правовой культуры, а также эстетической и педагогической; Я-сфера – воспитание адекватных материальных и духовных потребностей, формирование навыков и умений самообразования и самовоспитания, способности осуществлять поставленные цели и задачи. Н.М. Таланчук убежден, что формирование общечеловеческих ценностей в образовательных организациях необходимо начинать с изучения истории и культуры своей страны.

– В программе Н.В. Рыжовой «Наш дом – природа» отражена модель технологии проектирования экологического воспитания». Основными ориентирами автор обозначает формирование целостного взгляда на взаимосвязанные мировоззренческие понятия «природа – человек – общество». Формирование экологического сознания, культуры и мышления и как результат изменение представлений о самоценности природы. Нравственное начало (ответственность) в экологическом воспитании может отразиться в проектной деятельности или эко-акциях «Помоги птицам зимой», «Скворечник», празднике «Берегите деревья, они наши зеленые друзья».

2. Социально-коммуникативные технологии развития:

– Программа «Я – человек» С.А. Козловой предлагает знакомство с социальной действительностью через предметный мир (особенно различные виды игрушек), в котором отражена вся история общества, его культура. Автор рассматривает процесс познания социальной действительности в единстве трех составляющих: приспособление (адаптация) к социуму, принятие социального мира, потребность и желание преобразования картины мира. С.А. Козлова в данной программе делает акцент на воспитание у современных дошкольников толерантности.

– Социальное развитие и воспитание детей в программе Л.В. Коломийченко «Дорогою добра» [7, с. 4] отражено в следующих методологических положениях: ребенок как субъект социальной культуры, способный к самореализации и самовоспитанию; взрослый как посредник между ребенком и социокультурным миром обеспечивающий вхождение его социальную действительность на принципах диалога и равенства.

3. Технология современного проектного обучения в современном образовательном пространстве позволит раскрыть потенциальные возможности и способности ребенка, социализироваться через связь теории (обучение) и практической деятельностью (жизнью). Основу проектов составляет самостоятельное включение детей в процесс сотворчества при активном содействии заинтересованных и творческих педагогов.

Существует различное понимание проектной деятельности. Н.Ю. Пахомова [9 с. 12] рассматривает проект как самостоятельное дело и работу где можно применить свои знания и умения на практике. Основную задачу при реализации проекта Н.Е. Веракса определяет в психолого-педагогической поддержке детской инициативности. По утверждению В.А. Деркунской проектную деятельность следует рассматривать как «культурные практики» способствующие умению действовать и находить выход из любых жизненных ситуаций.

Е.С. Евдокимова выделяла три уровня развития дошкольной проектной деятельности:

– подражательно-исполнительский (выполнение детьми 3-5лет действий по принципу подражания);

– развивающий (с учетом опыта дети 5-6 лет понимают задачу и способны выбрать средства для решения проекта);

– творческий (дети 6-7 лет моделируют, представляя результат своей деятельности в виде макетов, плакатов).

4. Технологии игрового обучения и развития. По мнению Г.В. Селевко игровая деятельность – это та воссоздающая ситуация в которой совершенствуется саморегуляция поведения; выполняются такие функции: игротерапевтическая (преодоление страхов, коррекция различных трудностей), коммуникативная (общение, передача информации), социализации (принятии и усвоение норм и правил поведения), развлекательную (развеселить, получить удовольствия, воодушевление [11, с. 127].

Игровые технологии, включенные в воспитательно-образовательный процесс при разумном использовании, придадут обучению и воспитанию конкретное значение, стимулирующее все психические процессы, нравственные и волевые силы детей. Посредством игровых технологий (использование народных игр) педагогу предстоит уникальная возможность формирования духовно-нравственных ценностей через знакомство дошкольников с культурой, историей и природой родного края.

Духовно-нравственные и патриотические ценности являются базой личности. Социально-педагогический ресурс патриотизма имеет несколько проявлений:

– патриотизм как часть культуры нашего общества, усвоить данное понятие как социальную норму должен каждый гражданин;

– патриотические ценности интегрированы в ряд общечеловеческих ценностей;

– патриотизм по своей природе имеет период сензитивности (зачатки формирования на этапе дошкольного возраста).

Духовно-нравственное и патриотическое воспитание в нашем обществе является тем ресурсом, который обеспечит высокий уровень гражданской и социальной ответственности подрастающих поколений.

Выводы. Осуществляя процесс духовно-нравственного и патриотического воспитания детей дошкольного возраста необходимо создавать социально-педагогические условия обретения мировоззренческого фундамента социокультурных ценностей. Используя современные педагогические технологии, педагог организует комфортную образовательную среду, позволяющую целенаправленно осуществлять духовно-нравственное воспитание детей. Ясное понимание педагогами целей и задач воспитания духовных и нравственных ценностей является важным фактором успешной реализации данного направления в дошкольной образовательной организации.

Литература:

1. Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации»: текст с изм. и доп. на 2013. – 208 с.

2. Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения как определяющее условие развития общества: сборник материалов Международной научно-практической конференции (16 февраля 2011 г.) / под ред. Т.А. Синюшкиной. – Петропавловск-Камчатский: Изд-во КИИКПК, 2011.

3. Кичиджи И.Ю., Кузнецова А.И. Участие родителей в формировании и оценивании социализованности детей в ДОУ // Детский сад от А до Я. – 2014. – №3. – С. 116-130.

4. Крившенко Л.П. и др. Педагогика: учебник для бакалавров / под ред. Л.П. Крившенко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Проспект, 2020. – 432 с.

5. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 3-изд., исправ. и доп. – М.: Академия, 2001. – 416 с.

6. Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах и таблицах: учебное пособие. / Г.М. Коджаспирова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Проспект, 2017. – 245 с.

7. Коломийченко Л.В. Дорогою добра: Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 160 с.

8. Микляева Н.В., Микляева Ю.В. Дошкольная педагогика. Теоретико-методические основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студентов выс. и сред. учеб. заведений / под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Владос, 2008. – 263 с.

9. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов в пед. вузов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2005. – 112 с.

10. Рябчикова С.Б., Синягина С.А., Шарова А.Д. Духовно-нравственные традиции русской культуры: программа и методическое пособие. – Ярославль, 2009. – 442 с.

11. Селевко Г.В. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. – Т.1. – М.: Народное образование, 2005. – 556 с.

Педагогика

УДК 378.046.4 + 378.048.2

аспирант Старченко Дмитрий Игоревич
Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛИ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭЛЕКТРОЭНЕРГЕТИЧЕСКОЙ ОТРАСЛИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности модели системы дополнительного профессионального образования специалистов электроэнергетической отрасли. Затронуты некоторые проблемы, препятствующие приобретению и актуализации компетенций. Предлагаются конкретные направления и мероприятия по повышению эффективности обучения сотрудников предприятий энергетического комплекса, предусматриваемого программами подготовки, переподготовки и повышения квалификации, на основе компетентностного подхода и принципа непрерывности профессионального развития.

Ключевые слова: непрерывное образование, профессиональное образование, дополнительное профессиональное образование, дополнительное профессиональное образование специалистов электроэнергетической отрасли, структурная модель дополнительного профессионального образования.

Annotation. The article discusses the features of the model of the system of additional vocational education for specialists in the electric power industry. Some problems that hinder the acquisition and updating of competencies are touched upon. Specific directions and measures are proposed to improve the efficiency of training of employees of the energy complex enterprises, provided for by training, retraining and advanced training programs, based on the principle of continuity of professional development and a competency-based approach.

Keywords: lifelong learning continuous formation, continuing education, vocational education, vocational training, additional vocational training, additional vocational education of specialists in the electric power industry, structural model of additional vocational training of specialists in the electric power industry.

Введение. Особая социальная значимость электроэнергетической отрасли, стремительно растущая сложность процессов производства, передачи, распределения электроэнергии, потенциальная опасность для обслуживающего персонала, которую представляет применяемое силовое оборудование предъявляют высокие требования к квалификации специалистов, занятых на всех стадиях работы по обеспечению бесперебойного электроснабжения потребителей различных категорий.

Уровень компетенций сотрудников организаций электротехнического профиля независимо от форм собственности и организационно-правовых форм, выполняющих проектирование, техническое обслуживание электроустановок, оперативные переключения, организующих и выполняющих строительные, монтажные, наладочные, ремонтные работы, испытания и измерения должен обеспечиваться своевременными

подготовкой, переподготовкой и повышением квалификации по целевым программам, разработанным в системе ДПО. Нормативное закрепление необходимости освоения определённого объёма актуальных технических материалов и прохождения различных видов контроля соответствия должностным требованиям показывает востребованность реализации принципа непрерывности образования для персонала предприятий топливно-энергетического комплекса (ТЭК) в России.

В соответствии с действующим законодательством Российской Федерации необходимые требования учтены на уровне государственных стандартов [1, ст. 76, ч. 2] и других руководящих документов.

В приведённых нормативных документах подчёркивается исключительно важная роль дополнительного профессионального образования для повышения профессионального уровня, совершенствования существующих и формирования новых компетенций руководителей и специалистов, осуществляющих деятельность по проектированию систем электроснабжения промышленных объектов различных категорий и предназначения.

Система дополнительного профессионального образования (ДПО) – это целенаправленный, непрерывный процесс обучения, основанный на использовании определенных социально-экономических механизмов обеспечения деятельности образовательных учреждений по оказанию потребителям (обучаемым) дополнительных профессиональных образовательных услуг [5, с. 30].

Изложение основного материала статьи. Для выявления наиболее заметных факторов, влияющих на эффективность процесса обучения, предлагается рассмотреть обобщённую структурную модель системы дополнительного профессионального образования с учётом особенностей подготовки специалистов электроэнергетической отрасли.

Обобщённая структурная модель системы ДПО включает следующие элементы:

1) рынок труда, являющийся потребителем и заказчиком образовательных услуг;

2) образовательные учреждения (ВУЗы, учреждения СПО, центры опережающей профессиональной подготовки и др.), осуществляющие обучение по программам ДПО (повышения квалификации и профессиональной переподготовки);

3) государственные требования, федеральные государственные образовательные стандарты, профессиональные стандарты, образовательные программы, виды, формы, сроки, методы контроля и качества, позволяющие определять ориентиры в области ДПО;

4) различные социально-экономические, в том числе организационно-правовые механизмы обеспечения функционирования системы ДПО:

– механизмы финансирования и ресурсного обеспечения,

– механизмы учебно-методического и научного обеспечения,

– кадровые механизмы,

– механизмы информационного обеспечения, являющиеся связующими звеньями между потребителями услуг и образовательными учреждениями ДПО.

– организационно-правовые механизмы.

Блок-схема структурной модели системы ДПО представлена на рис. 1

Рисунок 1. Обобщённая структурная модель системы ДПО

Анализ модели позволяет определить направления развития системы ДПО в части требований, относящихся к функциональным механизмам.

1. Совершенствование механизмов финансирования и ресурсного обеспечения.

Основывается на принципе создания объединённой ресурсной (финансовой, административной) базы при содействии государственных органов, предприятий, организаций, профильных ассоциаций и сообществ, образовательных учреждений и др.

2. Постоянное обновление механизмов учебно-методического и научного обеспечения.

Предусматривается с учётом приоритета мероприятий, направленных на разработку и реализацию современных учебно-методических, научно-технических и инновационных проектов.

3. Обеспечение готовности кадровых механизмов системы ДПО к решению усложняющихся задач по работе с персоналом.

Организация условий для эффективного функционирования предполагает:

– разработку концепции кадровой политики в области ДПО;

– внедрение технологий мониторинга кадрового потенциала;

– прогнозирование потребностей в переподготовке и повышении квалификации сотрудников различных должностных категорий;

– создание мотивационных условий карьерного роста на основе развития системы переподготовки и повышения квалификации специалистов.

4. Механизмы информационного обеспечения системы ДПО должны гарантировать селективность работы с потоком данных и возможность удовлетворения увеличивающихся потребностей информационного обмена.

Предполагается предусмотреть:

– комплекс мер для получения оперативной информации по проблемам ДПО;

– обеспечение информационной поддержки учебно-методической базы, ориентированной на использование инновационных педагогических технологий, современных средств и способовобмена информацией;

– преодоление ведомственной разобщенности субъектов ДПО, приводящей к различным методическим подходам и уровням требований к обучению специалистов.

5. Организационно-правовые механизмы должны регулировать нормативное сопровождение функционирования системы ДПО специалистов, а также процессов их профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

Здесь целесообразно придерживаться следующих направлений:

– систематизации существующей нормативной документации с ведением электронных баз данных;

– возможного участия в законодательной инициативе по внесению поправок к существующим и внедрению новых правовых актов;

– разработки и детализации организационных мероприятий в соответствии не только с принятыми на текущий момент, но и перспективными руководящими документами.

Особенности модели ДПО специалистов электроэнергетической отрасли.

1. Действующее и готовящееся к вступлению в силу законодательное закрепление проведения профессиональной переподготовки, повышения квалификации и стажировки руководителей, специалистов, работников организаций электроэнергетической отрасли.

В качестве примера может служить выдержка из текста Федерального закона № 271-ФЗ Федеральный закон от 29 июля 2018 г. № 271-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам подтверждения компетентности работников опасных производственных объектов, гидротехнических сооружений и объектов электроэнергетики» [2, ст. 14, ч. 1], согласно которому: «… специалисты и руководители организаций, осуществляющие профессиональную деятельность, связанную с проектированием, строительством, эксплуатацией, реконструкцией, капитальным ремонтом, техническим перевооружением, консервацией и ликвидацией опасного производственного объекта, а также изготовлением, монтажом, наладкой, обслуживанием и ремонтом технических устройств, применяемых на производственном объекте, в целях поддержания уровня квалификации и подтверждения знания требований и норм промышленной безопасности обязаны не реже одного раза в пять лет получать дополнительное профессиональное образование в области промышленной безопасности и проходить аттестацию в области промышленной безопасности».

2. Формирование у специалистов в области проектирования потребности в непрерывном самостоятельном овладении знаниями, навыками и профессиональными компетенциями, обусловленными характером функционирования и развития предприятий энергетики.

Согласно требованиям ст. 55.5-1 Градостроительного кодекса РФ [4, п. 6]:

«– п.6. Сотрудники организации, числящейся в состае СРО в области инженерных изысканий и архитектурно-строительного проектирования, сведения о которых включаются в Национальный Реестр специалистов, должны повышать квалификацию по направлению профессиональной деятельности не реже одного раза в пять лет».

В этой связи, аккредитованными образовательными учреждениями разрабатываются программы повышения квалификации, предусматривающие не только периодические сессионные мероприятия, но и организацию как консультационной поддержки, так и дистанционного доступа к собственной обновляемой ресурсной базе, обеспечивающей возможность самостоятельного освоения востребованных учебных материалов в индивидуальном текущем режиме.

Например, ряд специализированных образовательных учреждений, таких как автономная некоммерческая организация дополнительного профессионального образования «Учебно-методический инженерно-технический центр» АНО ДПО УМИТЦ [6, с. 62], АНО ДПО «Учебно-консультационный центр «КРИТЕРИЙ», АНО ДПО «Образовательный центр «ПетроПроф» и другие, предлагают набор учебных курсов по проектированию электроснабжения, электрооборудования, электроосвещения зданий, сооружений и промышленных предприятий, микропроцессорных устройств релейной защиты и т.д. в гибком формате с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

3. Особый статус сотрудников государственных энергетических системообразующих предприятий.

Отличие энергетических предприятий от предприятий смежных отраслей промышленности в том, что они занимаются не только производством продукции, но и ее транспортировкой и распределением между конечными потребителями. Лица, осуществляющие профессиональную служебную деятельность на ответственных должностях в таких компаниях: руководители, специалисты и работники подразделений,

выполняющие работы по проектированию, монтажу и эксплуатации энергоустановок, в том числе, сетей электроснабжения, относятся к особой категории слушателей. Крупные государственные компании, такие как ПАО «Россети», ОАО «Сетевая компания», Госкорпорация «РОСАТОМ», Группа «Интер РАО» и некоторые другие, являются для энергетики России системообразующими предприятиями и выполняют ряд специфических функций по сохранению структурой целостности и жизнеспособности отрасли, поэтому и персонал, выполняющий должностные обязанности на определённых квалификационных и технологических уровнях должен иметь соответствующую подготовку.

4. Построение модели системы ДПО специалистов электроэнергетической отрасли учитывает наличие совокупности следующих подсистем:

– подсистемы государственного заказа на профессиональную переподготовку, повышение квалификации и стажировку специалистов электроэнергетической отрасли;

– подсистемы организации и проведения конкурсов на оказание образовательных услуг;

– подсистемы реализации образовательных программ по результатам конкурса;

– подсистемы контроля и качества образовательных услуг по программам ДПО специалистов электроэнергетической отрасли.

Проблемы, выявленные в процессе анализа модели ДПО специалистов электроэнергетической отрасли.

1. Несоответствие объема государственного заказа, размещаемого с соблюдением конкурсных процедур на услуги ДПО специалистов бюджетной сферы энергетических компаний реальным потребностям в обучении, установленным нормативно-правовыми документами и правительственными программами.

Возможное решение:

– для выполнения установленного законом требования, необходимо увеличение объема государственного заказа и соответствующее финансовое, материально-техническое и кадровое его обеспечение.

2. Ежегодное отставание в освоении значительного объема бюджетных ассигнований, выделенных по государственному заказу на ДПО специалистов бюджетной сферы электроэнергетики.

Возможное решение:

– приведение объёма и других характеристик обучения в соответствие с требованиями нормативно-правовой документами отрасли;

– внедрение системы индивидуального планирования образовательной траектории сотрудников с ведением графиков прохождения учебных мероприятий.

3. Трудности, связанные с введением в действие с 1 января 2019 г. Государственных требований к профессиональной переподготовке, повышению квалификации и стажировке руководителей, специалистов, технических исполнителей, содержащихся в [2, ст. 28, ч. 1, ч. 2], которые иногда тяжело осуществить в условиях конкретного вуза.

Возможное решение:

– распространение возможности доступа к дистанционным формам профессионального обучения для всех категорий специалистов [8, с. 145], в том числе работников электроэнергетической отрасли.

В настоящее время большинство программ ДПО реализуются как очно-заочно, так и дистанционно. Дистанционное обучение дает возможность учиться без отрыва от производства, с минимальными материальными затратами, для занятий зачастую достаточно иметь смартфон. Программы обучения разрабатываются в мультимедийном формате, удобном для усвоения. Практические занятия на обучающе-контролирующих тренажерах помогают быстро и качественно подготовиться к экзамену и аттестации, в том числе с использованием механизма демонстрационного экзамена [9, с. 51], в региональных управлениях Ростехнадзора и других профильных структурах, например, центрах независимой оценки квалификации [3, ст. 8].

4. Требующиеся качественное обновление и применение современных методов осуществления взаимодействия вузов и профессиональных сообществ в решении вопросов профессиональной подготовки и профессионального развития специалистов электроэнергетической отрасли.

Возможное решение:

– перевести в разряд общепринятых мероприятий практику прохождения стажировок преподавателями в условиях действующих предприятий электроэнергетического комплекса, привлечения руководителей и специалистов-практиков с производства к проведению занятий в системе ДПО специалистов электроэнергетической отрасли.

Как показал анализ деятельности профессиональных образовательных учреждений Санкт-Петербурга при переходе на режим электронного обучения и использования дистанционных образовательных технологий в период пандемии [7, с. 229], лишь в 10% колледжей педагоги в полной мере обладают необходимыми компетенциями в области современных технологий онлайн-обучения. Для остальных педагогов необходимым является дополнительное обучение в различных формах – курсы повышения квалификации, специализированные семинары-практикумы, консультации специалистов.

Следует шире использовать возможности проведения учебных занятий (семинаров, конференций) непосредственно в промышленных компаниях, особенно в случаях обучения целевых групп определённого направления. Необходимо использовать также более гибкий и дифференцированный временной режим такого обучения.

Выводы. К числу основных направлений развития ДПО специалистов электроэнергетической отрасли следует отнести:

– совершенствование научно-методического, учебно-методического и информационно-аналитического обеспечения ДПО;

– определение приоритетных направлений ДПО специалистов электроэнергетической отрасли, исходя из перспективных целей и задач государственной политики в области энергетики и ориентация на эти направления при формировании программ по профессиональному развитию кадрового состава;

– повышение качества образовательных программ;

– совершенствование механизмов государственного контроля за качеством работы образовательных учреждений, осуществляющих образовательные программы ДПО;

– внедрение в систему ДПО специалистов электроэнергетической отрасли современных

образовательных и информационных технологий.

Литература:

1. Федеральный закон № 273-ФЗ – Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

2. Федеральный закон № 271-ФЗ Федеральный закон от 29 июля 2018 г. № 271-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам подтверждения компетентности работников опасных производственных объектов, гидротехнических сооружений и объектов электроэнергетики» // Собрание законодательства РФ, 30.07.2018, № 31, 2018 г. ст. 4860.

3. "О независимой оценке квалификации" от 03.07.2016 г. № 238-ФЗ (ред. от 01.07.2014) // «Собрание законодательства РФ», 13.01.1997, № 2, ст. 198.

4. "Градостроительный кодекс Российской Федерации" от 29.12.2004 № 190-ФЗ (ред. от 31.07.2020) (с изм. и доп., вступ. в силу с 28.08.2020) [Электронный источник] / https://www.consultant.ru/ (дата обращения 03.04.2020)

5. Кузнецов О.В. Социально-экономические механизмы развития системы дополнительного профессионального образования государственных служащих: Монография. – Москва: ТЕИС, 2009. – 206 с.

6. Старченко Д.И. Роль профессиональных сообществ в формировании методической базы // Академический вестник. Выпуск 1 (47). – СПб.: СПб АППО, 2020. – С. 60-65.

7. Панов Н.А. Анализ деятельности ПОУ Санкт-Петербурга при переходе на режим электронного обучения и использования дистанционных образовательных технологий // Тенденции развития современной педагогической науки. Материалы всероссийской научно-практической конференции аспирантов, соискателей, докторантов, научных руководителей, молодых ученых, специализирующихся в области образования. – СПб.: СПб АППО, 2020. – С.49-53.

8. Крайнов А.Н., Панов Н.А. Актуальные аспекты использования систем дистанционного обучения в образовательном процессе // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 69. – Ч.3. – С. 145-147.

9. Панов Н.А., Тараканова А.Н. Модели демонстрационного экзамена для промежуточной/итоговой аттестации // Академический вестник. Выпуск 1 (47). – СПб.: СПб АППО, 2020. – С. 49-55.

Педагогика

УДК 373.2

старший преподаватель Столярова Надежда Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);
студент Камлева Наталья Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)

ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы современного состояния дистанционного обучения детей дошкольного возраста. Проведен обзор достоинств и недостатков данного вида обучения. Рассмотрены причины появления и развития дистанционного обучения дошкольников. Определены принципы, закладываемые при проектировании таких систем для обучения детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дошкольники. информационные системы, принципы построения, развитие, проектирование.

Annotation. The article deals with the problems of the current state of distance learning for preschool children. The advantages and disadvantages of this type of training are reviewed. The reasons for the emergence and development of distance learning for preschoolers are considered. The principles laid down in the design of such systems for teaching preschool children are defined.

Keywords: distance learning, preschoolers. information systems, principles of construction, development, design.

Введение. За последний год системы образования во всем мире претерпела глубокие изменения. В связи с пандемической ситуацией и угрозой распространению заболеваемости коронавирусом, многие страны приняли беспрецедентные меры по защите здоровья своего населения. Наша страна также не обошла эту проблему. Практически одномоментно были закрыты почти все учебные заведения. Как отметили Тарасова Н.В. и Пестрикова С.М. в своей аналитической записке от 02 июня 2020 года «Высшим приоритетом для министерств образования всех стран стали альтернативные решения, которые, в основном, касались мер дистанционного обучения школьников и студентов. Организация дистанционного образования и воспитания детей дошкольного возраста в них отошла на второй план» [4]. Вопросам обучения и развития дошкольников в этот момент уделялось не так много внимания, как обучению школьников, и студентов СПО и ВПО.

Однако многие исследователи в области дошкольного образования утверждают, что чем раньше начнется целенаправленное развитие ребенка, тем легче ему будет начать обучение в начальной школе, социализироваться и в целом чувствовать себя более уверенно. В работах нобелевского лауреата по экономике Д. Хекмана, посвященных дошкольному обучению детей из неблагополучных семей, утверждается, что «инвестиции в ранее развитие детей являются наиболее эффективными из всех вложений в образование» [5]. По его глубочайшему убеждению, основанного на многолетнем опыте работы в программе «ХАЙСКОУП ПЕРРИ», ранний возраст развития и обучения является самым эффективным из всех этапов развития человека, игнорирование развития в этот период грозит тяжелыми последствиями как для самого человека так и всей системы в целом.

Проблемой обучения посредством информационных и коммуникационных технологий в дистанционном режиме занималась известная не только в России, но и во всем мире исследовательница технологий

дистанционного обучения, заведующая лабораторией дистанционного обучения ИСМО РАО Е.С. Полат. В своей работе «Педагогические технологии дистанционного обучения» она отмечает, что «развитие интеллектуального потенциала нации – одно из базовых условий устойчивого развития общества», а также говорит о том, что «система дистанционного образования может и должна занять свое место в системе непрерывного образования, поскольку наряду с очной формой обучения при грамотной ее организации она может обеспечить качественное образование, соответствующее требованиям современного общества».

Таким образом, в первой половине 2020 года назрела ощутимая проблема обучения и развития детей дошкольного возраста в период пандемии и изоляции. Когда с одной стороны требуется продолжать процесс развития и обучения детей, а с другой стороны невозможность продолжать такое обучение в традиционных формах. Решить данную проблему смогли не все образовательные учреждения этого уровня. И если с дистанционным обучением школьников и студентов выло все более-менее определенно и принимались конкретные меры на государственном, федеральном и муниципальном уровне, то проблема дошкольного учреждения зачастую решалась на уровне самих учреждений.

В процессе подготовки и проведения данного исследования были поставлены следующие задачи:

1. провести анализ, предлагаемых ресурсов дистанционного обучения детей дошкольного возраста, либо информационных систем, приспособленных под данные нужды;
2. выявить основные параметры, необходимые для эффективного функционирования таких систем.

Цель такого исследования – сформулировать основные принципы, которым должна отвечать системы дистанционного обучения детей дошкольного возраста, которые помогут в дальнейшем в проектировании полноценной информационной системы, предназначенной для дистанционного обучения дошкольников.

Изложение основного материала статьи. Исходя из сложившейся ситуации в период пандемии, дошкольными учреждениями принимались различные меры по продолжению обучения детей дошкольного возраста. В основном образовательная деятельность в таких учреждениях осуществлялась по двум направлениям: во время пребывания детей в дежурных группах и при домашнем обучении в дистанционном режиме. В первом случае значительное количество воспитателей считают, что из-за разновозрастного состава таких групп было практически невозможно обеспечить реализацию основной образовательной программы. Так как обучение дошкольников разного возраста использует различные методические средства и приемы и то, что интересно детям старшей группы. Не понятно и не интересно детям младшей возрастной группы. Кроме того, краткосрочное нахождение детей в таких группах. Также не позволило системно подойти к обучению. Во втором случае педагоги считают, что им не хватает компетентности для подготовки к занятиям в дистанционном режиме и они испытывают дефицит заданий, а также отсутствует возможность видеть результат и процесс выполнения задания.

В ходе анализа существующих информационных систем, позволяющих обучать детей дошкольного возраста, были выявлены их основные недостатки:

1. Отсутствие системы оценивания и обратной связи. Информационные системы дошкольного образования не подразумевают оценивание и обратную связь, в результате чего нет возможности отследить эффективность обучения.

2. Необходимость максимального вовлечения родителей в процесс обучения и развития. Так как дети дошкольного возраста в большинстве своем еще не умеют самостоятельно работать за компьютером и не обладает необходимыми навыками самоорганизации, то необходимо постоянное присутствие родителей и их контроль. В том случае, если у родителей нет возможности уделять процессу обучения достаточного времени, то результаты обучения будет крайне низким и процесс обучения потеряет свою эффективность.

3. Отсутствие авторитета воспитателя. Форма дистанционной связи воспитателя и ребенка предполагает наличие мотивации к получению знаний и навыков. Однако в дистанционном обучении воспитатель выступает немного отстраненно, так как нет непосредственного контакта с воспитанником. Кроме того. Обучение на дому, достаточно сильно снижает авторитет воспитателя в глазах ребенка, из-за постоянного присутствия родителей. Поэтому возникает ряд трудностей в создании условий для обучения.

4. Отсутствие общения со сверстниками. В период пандемии этот вопрос стоит особенно остро из-за полной изолированности ребенка от сверстников не только внутри группы, где он обучается, но и внутри социума - отсутствие возможности общения на детских площадках и во дворах. Во многих исследованиях говорится, что общение со сверстниками – один из главных стимулов к развитию ребенка. В нем он учится коммуникации, приобретает первые социальные навыки.

5. Длительное время прибывания за компьютером. Что может негативно сказаться не только на зрении ребенка, но и в целом на всем его здоровье.

6. Использование сложных для настройки и работы коммуникационных систем, а также использование платных систем видеоконференций. Многие учебные заведения, в том числе и дошкольные в процессе поиска систем коммуникаций основывались на опыте работы в тех или иных систем своих сотрудников. Многие из них использовали платные системы видеосвязи или системы на иностранных языках. Это многократно усложнило процесс обучения, так как родители, часто не могли сразу освоить работу в этих системах.

7. Материальная сторона обучения. В данном случае речь идет не об оплате обучения, а о материальных возможностях родителей приобрести необходимое для дистанционного обучения оборудование. В данном случае к нему относятся персональный компьютер, или ноутбук, наушники и микрофон, web-камера, специальное программное обеспечение.

Помимо этого, в данный момент имеется большое количество информационных систем и ресурсов, которые помогают педагогам и родителям в образовательной деятельности ребенка, но, к сожалению, подавляющее их большинство либо абсолютно не взаимодействуют с непосредственными учреждениями дошкольного образования, либо несет лишь методические рекомендации для родителей.

Проанализировав опыт организации дошкольного образования в дистанционной форме в период пандемии, можно сделать вывод, что есть необходимость создания информационной системы, которая смогла бы учесть большую часть потребностей педагогов и обучающихся и соответствовать не только принципам дистанционного образования, но и принципам развития и обучения детей дошкольного возраста.

Такая система должна состоять из следующих элементов: «Учитель» (Воспитатель) и «Обучающийся». Весь процесс взаимодействия этих элементов в ходе образовательной деятельности должен рассматриваться как сложное информационное взаимодействие, включающее регистрацию обучающегося в системе

учреждения, которое он посещает, выбор дисциплины, получение заданий воспитанником, отправка результатов выполнения задания и получение оценки от педагога. Основная функция такой информационной системы видится в оказании образовательных услуг в формате дистанционного обучения с максимальным включение ребенка в процесс, где в центре процесса – ребенок, а взрослый выполняет тьюторские обязанности.

Помимо того, что такая система должна отвечать всем техническим и эргономическим требованиям, предъявляемым к системам обучения и воспитания, она должна содержать в себе необходимые элементы взаимодействия не только ученика (воспитанника) с учителем, но и элементы взаимодействия родителя/опекуна с учителем. Так как в дистанционной форме обучения дошкольников именно родители занимают главенствующее положение, принимая на себя обязанности за организацию обучения и развития ребенка.

Выводы. Итак, основываясь на проведенном исследовании, можно сформулировать основные принципы, которым должна отличаться система дистанционного обучения для детей дошкольного возраста.

1. Выбор оптимального режима обучения с учетом возрастных особенностей дошкольника и его способностей. Для реализации данного принципа в разрабатываемой информационной системе обязательно должен быть предусмотрен блок расписания, где родители смогут выбрать удобное для них и ребенка время занятия, а также темп изучения материала.
2. Наличие прямой и обратной связи между воспитателем и ребенком. В данном случае говорим о том, что необходимо предусмотреть возможность не только чатов и форумов, но и обязательной видеосвязи, чтобы ребенок во время общения с воспитателем мог видеть его. Это увеличит эффективность занятий и поможет ребенку концентрировать внимание на уроке. Кроме того, инструкции по выполнению заданий, выданные в форме видеосвязи воспринимаются более серьезно, чем когда их читает и озвучивает родитель, а значит, ребенок будет более ответственно относиться в выполнение заданий.
3. Наличие прямой и обратной связи между воспитателем и родителями ребенка. В данном случае есть смысл говорить о возможности проведения консультационных занятий с родителями. Так как у детей, особенно младшего возраста, еще не сформированы навыки учения, и именно родитель отвечает в данной форме обучения за организацию процесса обучения и развития ребенка.
4. Разнообразие форм проведения занятий и форм заданий. Этот принцип является, пожалуй, основополагающим в процессе развития ребенка дошкольного возраста, так как однотипные задания и однообразные занятия, повторяющиеся день ото дня, быстро наскучат маленькому ученику, и он потеряет интерес к обучению. Ведь необходимо помнить, что всё обучение дошкольника должно происходить через игру. Современные информационные технологии позволяют с лёгкостью реализовать практически любые виды заданий и представить их в любой удобной для учащегося форме.

На основе сформулированных в данной статье принципов в дальнейшем планируется спроектировать и реализовать информационную систему дистанционного обучения детей дошкольного возраста. Ее внедрение в дошкольное образовательное учреждение позволит проверить правильность обозначенных в данной статье принципов и подтвердить эффективность системы, которая:

- позволит структурировать различные информационные ресурсы и управлять ими для достижения качественной работы дошкольного образовательного учреждения;
- обеспечит виртуальную связь между сотрудниками дошкольного образовательного учреждения и его воспитанниками;
- будет обеспечивать развитие информационной грамотности всех участников образовательного процесса.

Все это усилит информационно-образовательную роль дошкольного учреждения, активизирует информационную взаимосвязь между работниками ДОУ и воспитанниками, а также поможет решить проблему организации дистанционного обучения дошкольников не только во время пандемии и изоляции. Необходимо помнить, что есть дети достаточно раннего возраста, которые по разным причинам не могут посещать детские дошкольные образовательные учреждения. Это дети с различными заболеваниями, в том числе и опорно-двигательной системы. Для таких детей, создание и развитие систем дистанционного обучения дошкольников будет единственным способом получить необходимые знания для дальнейшего развития и обучения.

Литература:

1. Белая Р.Ю. Организация дистанционного обучения детей дошкольного возраста (из опыта работы студии развития «Дошкольник плюс» отдела «ЦИиТР «Новое поколение» МАУДО «Дворец творчества детей и молодежи») / Р.Ю. Белая, Н.Н. Терехова, Л.Н. Катаева. – Текст: непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. – 2020. – № 10 (37). – С. 35-37.
2. Полат Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения. – М.: Юрайт, 2020. – 392 с.
3. Полонский, В.М. Образовательные ресурсы в сети Интернет / Полонский В.М. – Москва: НИЦ ИНФРА-М, 2016. – 64 с.
4. Тарасова Н.В., Пестрикова С.М. Система дошкольного образования в период пандемии [Электронный ресурс] // Федеральный институт развития образования РАНХиГС,. М., 2020. 02 июня. URL: https://firo.ranepa.ru/novosti/105-monitoring-obrazovaniya-na-karantine/826-ekspertiza-do-rez-oprosa (дата обращения: 24.01.2021)
5. Хекман Д. Политика стимулирования человеческого капитала (пер. с англ. Е. Покатович) // Вопросы образования. – 2011. – 137 с.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Сырова Надежда Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
обучающийся Багрянская Елизавета Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
обучающийся Хоружко Екатерина Максимовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается необходимость развития эмоциональной сферы учащихся, без которой невозможно комплексное всестороннее развитие личности. В качестве наиболее эффективного способа воздействия предложена изобразительная деятельность, обладающая значительным потенциалом эмоционального и чувственного развития учащегося. Показаны методы обучения, включающие в себя изобразительную деятельность, направленные на решение определённых педагогических задач.

Ключевые слова: изобразительная деятельность, эмоциональная сфера, чувственное развитие, эмоциональное сопереживание.

Annotation. This article examines the need for the development of the emotional sphere of students, without which the complex all-round development of the personality is impossible. As the most effective method of influence, the author proposes visual activity, which has a significant potential for the emotional and sensory development of the student. The teaching methods are shown, including visual activity, aimed at solving certain pedagogical problems.

Keywords: art activity, emotional sphere, sensory development, emotional empathy.

Введение. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования особое внимание уделяется развитию у обучающихся этических чувств, доброжелательности, эмоционально-нравственной отзывчивости, воспитанию понимания и сопереживания чувствам других людей. Зачастую, в условиях современного информационного общества, при больших объёмах быстро обновляющейся информации необходимой для изучения, развитие этих качеств учащихся уходит для педагогов на второй по значимости план. Однако без должного внимания к развитию эмоциональной сферы школьника, невозможно комплексное всестороннее развитие его личности.

Идею связи развития эмоций и других сторон личности, высказывал Л.С. Выготский. Говоря о развитии эмоций в детском возрасте, он отметил: «Это делает важным и понятным то, что было открыто с психологической стороны другими экспериментаторами, – теснейшую связь и зависимость между развитием эмоций и развитием других сторон психической жизни человека» [3, с. 46].

Актуальность данной статьи обусловливается необходимостью разработки содержания педагогической деятельности в развитии эмоциональной сферы учащихся, которая тесно переплетается с нравственным, интеллектуальным, трудовым развитием школьников, развитием кругозора и, соответственно, самой личности.

Методологической базой исследования послужили работы отечественных и зарубежных ученых. Применялись следующие методы исследования: анализ психолого-педагогической, методической литературы, систематизация, обобщение, сравнение.

Изложение основного материала статьи. Изучением развития эмоциональной сферы занимались отечественные психологи: Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Т.А. Данилина, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.В. Симонов, Б.М Теплов, Д.Б. Эльконин и др. Особое место в развитии эмоциональной сферы ребенка занимает искусство. Влияние искусства на уровень развития эмоционально эстетического сопереживания отражено в работах Л.С. Выготского, В.Г. Ражникова и др.

Эмоциями необходимо научиться управлять. Развитию эмоционального мира детей, начиная с младшего возраста, посвятили свои работы И.О. Карелина [6], Е.А. Сергиенко [9], Н.А. Сердюкова [10].

Особую роль педагога в формировании мира чувств ребенка, в воспитании в нем эмоциональной устойчивости и психического здоровья подчеркивали исследователи Е.А. Илалтдинова [5], Т.Ф. Краснопевцева [7] и др.

Современный педагог должен иметь в своей практике инструменты, позволяющие управлять эмоциональным состоянием учащихся. Наибольшей эффективностью в решении задачи воспитания эмоционально развитого поколения обладают методы, связанные с художественной деятельностью. Об эффективности изобразительной деятельности в процессе развитие культуры чувств и эстетических эмоций младших школьников упоминали исследователи Е.И. Игнатьев [4], О.Е. Пасечник [8], О.Ю. Соколова [11], Ж.Л. Хачатарян [12].

Изобразительная деятельность – это особый способ познания действительности через её образы. Она обладает огромным потенциалом эмоционального и чувственного развития учащегося. Кроме того, как любая познавательная деятельность, она ведёт и к развитию интеллекта. Рисование даёт возможность школьникам ощутить себя в ходе творческого процесса, выразить мысли, эмоции и чувства, выплеснуть как положительные, так и отрицательные переживания.

Люди полагаются на искусство в сфере общения, лечения и воспитания тысячелетиями. Древнейшим свидетельством тому может служить библейская притча о том, что Давид излечил Саула от депрессии своей игрой на арфе. Что касается изобразительного искусства, то в античной Греции оно рассматривалось как эффективное средство воспитания: в полисах выставлялись скульптуры, олицетворявшие благородные

человеческие качества, с надеждой на то, что граждане будут впитывать всё лучшее, что олицетворяют эти произведения. Однако работу с изобразительным искусством, как отдельное направление в психологии стали выделять лишь в 40-ых годах XX в. Тогда же в США Маргарет Наумбург начинает применять в психотерапевтической работе с детьми рисование, рассматривая полученные рисунки как инструмент исследования бессознательного. Процессы междисциплинарной интеграции, ускоряющиеся в науке и обществе в последние полвека, повлекли за собой возникновение пограничных областей знания, к которым, без сомнения можно отнести педагогическую психологию, лечебную педагогику и арт-педагогику, направления, в которых одним из основных инструментов воздействия является изобразительная деятельность.

На сегодняшний день использование в психологии и педагогике изобразительной деятельности для поддержания и нормализации психического здоровья, а также для лечения психических заболеваний известно, как арт-терапия. Американский ученый А. Хилл ввёл этот термин в научный оборот. Арт-терапия – это терапевтическая техника, основанная на идее, что творческое самовыражение, в том числе изобразительное искусство, может способствовать исцелению и психическому благополучию. Методы, используемые в художественной арт-терапии, могут включать рисование, раскрашивание, лепку, коллаж и многое другое. Детям не нужно иметь какие-либо начальные навыки, художественные способности или особые таланты ля участия в арт-терапии. Искусство, как процесс его самостоятельного создания, так и просмотр произведений или работы над ними других людей, используется, чтобы помочь детям и взрослым в их гармоничном развитии.

Исследованиями в области нейропсихологии установлено, что творческий процесс заставляет определённые участки мозга выделять эндорфины и другие нейротрансмиттеры (биологические вещества – посредники в нервной системе, создающие потенциал для того или иного действия, в соответствии с характером возбудителя), которые воздействуют на клетки головного мозга и клетки иммунной системы, снимая боль и заставляя иммунную систему функционировать более эффективно. Нейрофизиологи показали, что творчество и исцеление происходят из одного и того же источника в организме; все они связаны с похожими паттернами мозговых волн. Вызывая подобные физиологические изменения, изобразительная деятельность является мощным регулятором эмоционального состояния людей.

Арт-терапия широко используется как метод для усиления индивидуального развития и роста. Правильное сочетание изобразительной деятельности, других видов искусства и общения с педагогом может позитивно воздействовать на самочувствие в краткосрочной перспективе, а в долгосрочной – способствовать снижению тревожности и стресса детей, повышению их самосознания и самооценки, укреплению отношений внутри различных социальных групп. Использование нетрадиционных техник рисования в арт-терапии обогащает знания и представления детей об объектах, материалах, их свойствах и способах нанесения. Школьников учат рисовать с мылом, свечами или клеем. Они стараются рисовать ладонями, пальцами, кулаками, используют нитки, веревку и натуральные материалы (листья деревьев). Нетрадиционные приемы рисования дают импульс развитию творческого воображения, проявлению самостоятельности, инициативности, выражению индивидуальности, развитию творческих способностей [13, с. 42]. Преподаватели отмечают, что нетрадиционные методы рисования устраняют страхи, развивают уверенность в себе, пространственное мышление, воображение, моторику и тактильное восприятие, ритм, внимание, настойчивость, цветовосприятие, умение работать с различными материалами. На таком занятии дети получают эстетическое удовольствие, учатся находить интересные творческие решения, развивают навыки контроля и самоконтроля [2, с. 139].

Перенесение собственных чувств в живопись может дать школьникам безопасный выход для отрицательных эмоций через приятную деятельность, которая ускоряет процесс психологического исцеления и личностного роста. Но арт-терапия предназначена не только для того, чтобы справиться с экстраординарной ситуацией, она также оказывает огромное влияние на нормальное комплексное развитие личности ребенка. Изобразительное искусство пробуждает воображение и творческий потенциал, помогая обучающемуся понять, как задействовать и корректно выразить свои чувства. Изобразительная деятельность также приносит ощущение физического спокойствия и положительно влияет на мышление и когнитивный процесс.

Развитие социальных навыков – невероятно важный элемент полноценного развития ребёнка. Дети, которые чувствуют себя комфортно в социальных условиях, успешнее овладевают навыками коммуникации со сверстниками и преподавателями, учатся проявлять эмпатию. Это дает им возможность самостоятельно оценить различия между людьми и научится принимать индивидуальность каждого человека.

Успех эмоционального развития школьника во многом зависит от форм, методов и приемов, применяемых в учебном процессе.

Уточняя используемую терминологию, необходимо отметить, что форма – это специально организованная деятельность преподавателя и обучающихся, протекающая по установленному порядку и в определенном режиме. Методика представляет собой совокупность способов (методов) целесообразного проведения какой-либо работы или также методика – это совокупность методов, приёмов, форм организации деятельности обучающихся, направленных на решение определённых педагогических задач.

Распространены и включают в себя изобразительную деятельность такие методы, развивающие эмоциональную сферу учащихся, как:

- Метод мотивации к сопереживанию. Преподаватель пробуждает у школьников эмоциональные реакции через понимание и эмпатию эмоциональных условий другого, в том числе, основываясь и на произведениях изобразительного искусства;
- Метод эмоционально-образного воздействия. Данный метод направлен на побуждение детей к передаче эмоциональных переживаний в образном воплощении посредством отождествления себя с природным объектом, сказочным героем и т.д. через изображение этих объектов на бумаге или воспроизведения их в любом другом материале;
- Метод терапии искусством, развивающий фантазию и воображение и помогающий ориентироваться в мире вещей;
- Игровой метод является одним из основных методов формирования эмоций у обучающихся. Игра естественно вписывается в жизнь детей, как ведущая деятельность, она способна осуществлять позитивные изменения в эмоциональной и других сферах личности, формировать новые способы действий и формы

поведения.

Метод мотивации к сопереживанию, как правило, начинает применяться ещё родителями в раннем детстве ребёнка, чтобы передать тому основные понятия социального взаимодействия. Задачей этого метода является приведение к пониманию того, что простейшие связи, например – боль и грусть, выражаемая через плач, удовольствие от получения желаемого и радость, выражаемая через улыбку – распространяются на каждого представителя социума. К моменту попадания в начальную школу ребёнок уже обладает базовыми знаниями и задача, стоящая перед педагогом, – развивать их, выводя на новые уровни. Это становится возможным, в том числе, благодаря изобразительной деятельности: специальным заданиям, сравнению работ и групповому обсуждение различных чувств: радости, печали, страха. При этом на стадии рисования иногда исследуются и обсуждаются чувства и мысли, которые не удается раскрыть в процессе вербального общения.

Метод эмоционально-образного воздействия чаще всего используется в комбинации с методом сопереживания и сходен с ним, с тем различием, что направлен на выражение и передачу собственных чувств учащегося. Изначально детям даётся представление о простейших ассоциативных связях цветов, линий и композиции с эмоциями (солнечно-желтый цвет – радость, чёрный – печаль, угловатые линии – тревога и агрессия и т.п.) многие из которых заложены в человеке на интуитивном уровне [1, с. 132]. После этого им предлагается изобразить различные настроения – предложенное учителем, собственное в данный момент или настроение звучащей музыки. После выполнения задания дети пытаются угадать изображённые на бумаге эмоции. Данный метод помогает учащемуся выплеснуть эмоции и научиться осознавать их, педагогу и психологу – отметить тревожные явления в детской психике при их наличии.

В последние годы в педагогической практике образовательных учреждений все более активно применяется метод терапии искусством, включающий в себя разные направления, связанные с изобразительным искусством: арт-терапию, изотерапию, глинотерапию, песочную терапию (наряду с применением и других направлений, таких как танцевально-двигательная, музыкальная и проч.). Метод обладает рядом преимуществ перед иными формами обучения, среди которых можно выделить сильный релаксирующий эффект, обеспечиваемый свободным самовыражением и безоценочным восприятием работ. Сказывается и относительная новизна и необычность метода для школьников на данном (начальном) этапе его внедрения в образовательный процесс. В ходе выполнения заданий между учащимися происходит использование невербального общения, что ведёт к развитию социальных связей и навыков. Как и при использовании других методов, связанных с изобразительной деятельностью, результаты творческой деятельности могут быть подвержены психологическому анализу.

Применение игрового метода, как правило, происходит комбинированно с методами, описанными выше. Для возрастной группы младшей школы такое комбинирование является необходимым, поскольку игра ещё является ведущим видом деятельности детей и наиболее естественно вписывается в их жизнь. Использование игрового метода несёт с собой элементы ролевой и коммуникативной игр, упражнения на восприятие себя в коллективе, времени, принятии собственного «я». Наиболее продуктивно и широко метод используется совместно с методом терапии искусством.

Выводы. Структура эмоциональных процессов тесно связана с познавательной сферой индивида, однако отличается от познавательных процессов тем, что эмоции не только осмысливаются и осознаются, но и переживаются. Тем самым переживания человека превращаются в непосредственное отражение собственных телесных, физиологических и душевных состояний.

Через изобразительную деятельность учащиеся осмысляют окружающую их действительность, свой внутренний мир и позволяют родителям и педагогам лучше себя понимать. Культивируемая в учащихся эстетическая и художественная культура является важнейшей составляющей полноценной личности, от степени развития которой будет зависеть интеллигентность, одухотворенность и креативность взрослого человека и в целом всего общества.

Литература:

1. Башаева, Т.В. Развитие восприятия у детей: форма, цвет, звук / Т.В. Башаева. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 240 с.

2. Бетенски, М. Что ты видишь? Новые методы арт- терапии / М. Бетенски. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 256 с.

3. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.

4. Игнатьев, Е.И. Психология изобразительной деятельности детей / Е.И. Игнатьев. – М.: Академический Проект, 2017. – 161 с.

5. Илалтдинова, Е.Ю., Оладышкина, А.А. «Это лучший педагог во всем мире!»: влияние школьного учителя на профессиональное самоопределение будущих учителей [Электронный ресурс], – Режим доступа: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-3-3 (Дата обращения: 16.09.2020).

6. Карелина, И.О. Эмоциональная сфера детей: возрастные и индивидуальные особенности, диагностика, развитие в совместной образовательной деятельности с педагогом: учебное пособие / И.О. Карелина. – Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2018. – 195 с.

7. Краснопевцева Т.Ф., Фильченкова И.Ф., Винокурова И.В. К вопросу о готовности научно-педагогических работников вуза к реализации инклюзивного образования [Электронный ресурс], – Режим доступа: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-1-5 (Дата обращения: 16.09.2020

8. Пасечник, О.Е. Развитие эмоционального интеллекта детей на занятиях изобразительным искусством / О. Е. Пасечник. – Текст: непосредственный // Воспитание и дополнительное образование. – 2018. – № 3. – С. 25-28.

9. Сергиенко, Е.А. Социально-эмоциональное развитие детей. Теоретические основы / Е.А. Сергиенко [и д.р.] – М.: Дрофа, 2019. – 248 с.

10. Сердюкова, Н.А. О даре эмоционального интеллекта / Н.А. Сердюкова. – Текст: непосредственный // Начальная школа. – 2018. – № 5. – С. 74-76. – Библиогр.: с. 76 (4 назв.). – ISSN 0027-7371

11. Соколова, О.Ю. Изобразительная деятельность как средство развития эмоциональной и познавательной сфер [Электронный ресурс], – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/izobrazitelnaya-deyatelnost-kak-sredstvo-razvitiya-emotsionalnoy-i-poznavatelnoy-sfer, свободный. (Дата обращения 24.03.2021)

12. Хачатарян, Ж.Л. Развитие культуры чувств и эстетических эмоций младших школьников средствами изобразительной деятельности в процессе интегративных уроков [Электронный ресурс], – Режим

доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kultury-chuvstv-i-esteticheskih-emotsiy-mladshih-shkolnikov-sredstvami-izobrazitelnoy-deyatelnosti-v-protsesse-integrativnyh, свободный. (Дата обращения 24.03.2021)

13. Цквитария Т.А. Нетрадиционные техники рисования. Интегрированные занятия в ДОУ / Т.А. Цквитария. – М.: ТЦ Сфера 2011. – 128 с.

Педагогика

УДК 377.01

доктор педагогических наук, профессор Тахохов Борис Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

ИНФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье раскрыт авторский взгляд на такой педагогический феномен, как информальное образование, отличающееся от формального и неформального образования и все больше входящее в тезаурус современной педагогической теории и практики. Показано, что данный тип образования может иметь место не только на уровне уже состоявшихся специалистов разного направления, но и в пору получения студентами основного образования в стенах высшего учебного заведения. Раскрыта технология организации информального образования студентов – будущих педагогов.

Ключевые слова: информальное образование, самотворчество, активность личности, профессиональная компетентность, повышение квалификации, саморазвитие, педагогическая культура.

Annotation. The article reveals the author's view on such a pedagogical phenomenon as informal education, which differs from formal and non-formal education and is increasingly included in the thesaurus of modern pedagogical theory and practice. It is shown that this type of education can take place not only at the level of already established specialists in various fields, but also at the time when students receive basic education within the walls of a higher educational institution. The technology of the organization of informal education of students – future teachers is revealed.

Keywords: informal education, self-creation, personal activity, professional competence, professional development, self-development, pedagogical culture.

Введение. Образование, являясь ведущим фактором развития отдельного человека и общества в целом, постоянно расширяет спектр своего потенциала, приобретая разные формы и наполняя их новым содержанием, и тем самым создает личности дополнительные интеллектуальные возможности для раскрытия своих способностей. Возникает множество концепций, которые призваны сделать самотворчество продуктивным, сделать роль активности личности в собственном развитии определяющей.

Теория и практика образования в течение всей жизни обусловливают функционирование и развитие различных типов образования взрослых. В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» отмечается возможность информального образования наряду с формальным и неформальным образованием [1].

Следует иметь в виду, что все три вида образования – формальное неформальное и информальное – предполагают активность личности в повышении своего образовательного уровня – профессионального, общекультурного, личностного.

Изложение основного материала статьи. Информальное образование – это познавательная деятельность личности, не ограниченная никакими официальными организациями, временем протекания, документальным оформлением и подтверждением, одним словом – спонтанная, по внутреннему, личностному желанию интеллектуальная или практико-ориентированная деятельность.

Именно так можно трактовать данный феномен, зафиксированный а научных работах и официальных документах.

Рассматриваемому понятию уделяется определенное внимание в научно-педагогической литературе. Так, в работах К.Л. Бугайчук [2], А.И. Гордина и О.В. Гординой [3], В.В. Горшковой [5] делается попытка рассмотреть в сопоставительном плане все три вида образования – формальное, неформальное и информальное; в других исследованиях, выполненных на данную тему, представляется характеристика информального образования применительно к специалистам [4; 6; 7; 8: 9; 10]. В публикациях зарубежных авторов данное образование рассматривается как форма повышения квалификации [11; 12].

Проведенный анализ публикаций на исследуемую тему показывает, что информальное образование студентов – будущих педагогов пока не стало фактом исследования педагогов и психологов. Собственно, этим объясняется наше обращение к данной теме.

Личность как часть социального, культурного, образовательного пространства является не пассивным созерцателем, потребителем, а деятельным, активным субъектом. При этом вся его общественная, семейная, досуговая жизнь, не структурированная, не упорядоченная, становится определенным багажом, накопленным годами, и этот повседневный опыт превращается в «строительный камень» его профессиональной компетентности.

Важно, чтобы педагог, помимо своей повседневной профессиональной деятельности, развивался всесторонне, имел хобби, увлекался созидательными проектами, например, волонтерством, другой общественной работой, музыкой, танцами и т.д.

Таким образом, можно представить информальное образование как совершенно свободное развитие личности, многофакторное, разноплановое, поликультурное и политехническое.

Данный культурно-образовательный феномен стал актуальным в связи с глобализацией и формированием транзитивной психологии в развитии личности. Вектор развития современного общества тесно связан с глобальными процессами, переходом к постмодерну, к которому применимо выражение Л.Н. Толстого из романа «Анна Каренина»: «Все смешалось в доме Облонских». Именно постмодернистская идеология, доминирующая на нашей планете, обусловливает переход от системного подхода к спонтанности, индивидуально непредсказуемому поведению, повышению эмоциональности и открытости, что воспринимается неоднозначно, особенно старшим поколением. Но, с другой стороны, раскованность,

открытость, повышенный градус эмоциональности являются показателем креативности личности, ибо известно, что человек со «скромной психологией», «маленький человек», воспетый Н.В. Гоголем, Башмачкин, потому и остался маленьким ничтожеством, что исповедовал «как бы чего не вышло»; именно осторожность, боязнь нового, необычного держит отдельного человека и целое общество «под каблуком».

Необходимость непрерывного образования для современного человека любой сферы деятельности получило свое обоснование в документах ЮНЕСКО, федеральном законе об образовании в Российской Федерации, в других документах и рекомендациях. Определены различные виды и типы образования. Ведущей формой является формальное образование, охватывающее все существующие образовательные организации, начиная с детского сада и кончая всеми уровнями высшей школы. Кроме того, существует неформальное образование в виде курсов повышения квалификации, программ, практик, семинаров, кратковременных по срокам и конкретных по содержанию. Однако во многих странах Европы, США, Канаде стали активно пропагандировать информальное образование как еще одну форму повышения квалификации взрослых. По мнению таких исследователей, как Горшкова В.В. [5], Москвин Д.Е [7], формальное и неформальное типы образования не могут в полной мере удовлетворить запросы современных специалистов, а еще больше работодателей, ежедневно сталкивающихся с непредсказуемыми проблемными ситуациями и испытывающими определенную беспомощность, робость при их решении.

Данный вид систематического духовного и культурного роста личности, по сути, не является образованием в традиционном понимании этого понятия. Это, скорее всего, систематическая духовная работа педагога над собой, его рефлексивная культура, осмысление собственных промахов и ошибок, позволяющие ему открывать новые смыслы в окружающей действительности, закладывающие основы для постоянной готовности к нетривиальному гуманистическому решению любой педагогической ситуации.

Систематическая профессиональная и духовная работа над собой позволяет педагогу в полной мере самореализоваться и в большей степени самоутверждаться в педагогической деятельности, повышая уровень самооценки, избирательного отношения к своей профессии.

Каждый человек имеет свою неповторимую историю, человеческую и профессиональную биографию, ценности, характер и подобрать некий универсальный механизм для совершенствования тех или иных компетенций, формирования новых навыков и умений является невозможной задачей – в лучшем случае передаются некие общие алгоритмы педагогических действий в той или иной образовательно-воспитательной ситуации.

Это наблюдение стало предметом рефлексии исследователей разных стран и в результате было сформулирована гипотеза о необходимости какой-то новой формы повышения квалификации работников буквально всех сфер производства, науки, культуры, педагогики, которая названа «информальным», по сути синонимом к слову «неформальный» (приставка *ин* переводится как *не*). Это – спонтанная, индивидуальная, систематическая, исподволь совершенствующая профессиональные умения и навыки деятельность; широкое, концептуальное, онтологическое расширение кругозора; углубление знаний из разных источников, пополнение профессиональных компетенций новыми способностями, самостоятельно приобретенными путем «проб и ошибок», эксклюзивных действий по удовлетворению своего любопытства.

В данном рассуждении нас интересует возможности информального образования для повышения профессиональной подготовки студентов – будущих педагогов путем постижения самых неожиданных для конкретного педагога – предметника вещей, фактов, ситуаций, положений.

В подтверждение актуальности темы данной статьи укажем, что Министерство просвещения РФ включило информальное образование, наряду с формальным и неформальным, в концепцию развития образования до 2025 г.

Стоит подчеркнуть, что данный вид образования взрослых более всего актуально для педагогов разного уровня – и школьных и вузовских, ибо педагогические ситуации, из чего, собственно, состоит практическая профессиональная деятельность и школьного учителя и вузовского профессора, всегда неповторимы, эксклюзивны и требуют своего нетривиального, «точечного» разрешения «здесь и сейчас». Важно при этом найти за мгновения такое решение, чтобы оно было и эффектным и эффективным, безукоризненным с точки зрения нравственности, своевременным и единственно уместным.

Важной формой повышения квалификации в данном формате признается межличностное общение, в котором каждый участник получает определенную дозу, частичку опыта другого, который может быть вплетен в его собственный опыт, его понимание, стать частью его творческих находок. Одновременно каждый участник передает другим свое видение, идеи, сомнения; получает – отдает, при этом что-то не приемлет, отвергает, а что-то примеряет к своему темпераменту, характеру, педагогическому кредо. Важно, чтобы такая возможность предоставлялась. Вообще создание творческой неформальной обстановки в преподавательской среде весьма полезно и необходимо. В процессе общения с коллегами происходит обмен опытом, взглядами, сомнениями, знаниями. Безусловно, эффективнее, когда обстановка открытости, доверия, комфорта в межличностном общении создается естественно в педагогическом коллективе, но чаще всего соответствующий морально-психологический климат создается и поддерживается заинтересованными руководителями организации и педагогическим активом, который как правило есть в любом педагогическом коллективе.

Вузовские научные семинары, конференции преподавателей и студентов семинары основной эффект имеют не только благодаря концептуальными докладами и официальными выступлениями, а тем, что происходит потом, постскриптум, в ходе дружеского общения, диалога и полилога преподавателей и студентов, превращающийся в акт сотворческого обмена мнениями.

Информальное образование в основном происходит в свободное от работы время и поэтому предполагает наличие этого свободного времени у педагогов. Не случайно о важности свободного времени для духовного и культурного обогащения педагогов говорили классики педагогики К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский и другие. Широко известно высказывание К.Д. Ушинского: «Учитель живет до тех пор, пока учится. Как только он перестает учиться, в нем умирает учитель».

Это время педагоги могут посвятить разнообразным видам занятий: самообразованию, музыке, спорту, чтению художественной литературы, посещению музеев, театров и т.д. Именно культурно-досуговый багаж может стать основой информального образования педагога.

Профессиональная компетентность педагога – это его знание предмета обучения и владение современными педагогическими технологиями, позволяющие это знание воплотить в реальной

педагогической деятельности. При этом учитель, имея высшее образование, один раз в три года проходит курсы повышения квалификации. Кроме того, существуют различные программы, позволяющие педагогам в какой-то степени освежить свои профессиональные знания и умения, получить документ соответствующего образца и это отражается не только на его профессиональных знаниях и методических умениях, но и на стимулирующих денежных выплатах к основному окладу. Эти два вида – давно апробированные типы образования и нет никакого сомнения в их целесообразности.

Однако традиционное понимание образования педагога как постижение им педагогической науки и овладение методикой обучения и воспитания переосмысливается более широким пониманием педагогической культуры, которую сам носитель этой культуры постоянно пополняет, расширяет и углубляет за счет своей активной интеллектуальной и духовной деятельности. Таким образом, весьма важной и необходимой формой повышения своего психолого-педагогичского потенциала является саморазвитие, представляющее собой концепт практического систематического развития.

Информальное образование основывается на понимании безграничных возможностей человека постигать окружающую действительность, постоянно открывая и покоряя новые формы и значения ее проявления.

Спонтанное расширение социально-культурного информального образования студента происходит в сотворчестве с преподавателем, референтным Другим (М.М. Бахтин) и при этом формируется общее культурно-образовательное пространство, в котором, по мнению Ю.М. Лотмана, «нет верха и низа», а «есть коллеги», объединенные определенной деятельностью. Информальное взаимодействие может протекать стихийно или целенаправленно: статус студента, а этот период является вторым этапом социализации личности (школа – первый этап), наиболее благоприятным для совершенствования социального опыта путем освоения новых социально-профессиональных контекстов в учебно-профессиональной деятельности.

Проведенное анкетирование 82 студентов – будущих педагогов убедило нас необходимости расширения источников их информального образования. Студентам явно не хватает дополнительных источников, развивающих их социальный опыт, расширяющих кругозор, формирующих основы духовно-нравственной культуры.

Разработанная и реализованная программа информального образования будущих педагогов предусматривала погружение в культуру, природу, социальное окружение, расширение круга чтения, знакомство с культурно-историческими достопримечательностями окружающего пространства.

В течение учебного года будущие педагоги расширяли свой ролевой репертуар, повышали свой социальный статус в группе по методу Дж. Морено, были более внимательны к партнерам в процессе коммуникации, значительно пополнили список прочитанных художественных произведений не только за счет современной литературы, но и классических текстов как отечественных, так и зарубежных авторов.

На занятиях по педагогическим дисциплинам, заседаниях научных кружков использовались лекции-визуализации, фрагменты из художественных фильмов, презентации художественных выставок, фрагменты из фильмов об Эрмитаже, Третьяковской галерее, Музее современного изобразительного искусства имени А.С. Пушкина, концертов выдающихся симфонических оркестров. Студенты знакомились с творческими достижениями преподавателей и своих товарищей, выступали с подготовленными научными докладами на занятиях и на студенческой научно-практической конференции. В процессе занятий обсуждались позитивные и негативные жизненные позиции личности, их влияние на успешность педагога в семейных, дружеских, профессионально-педагогических отношениях. В результате многофакторной деятельности значительно расширился ролевой информальный репертуар каждого участника.

Важным направлением информального образования будущего педагога является практикоориентированная коммуникация в реальном и виртуальном пространстве. С целью расширения возможностей коммуницирования мы со студентами анализировали особенности общения, провели обзор доступных ресурсов цифровой коммуникации, включающей синхронные и асинхронные контакты, разыгрывали деловые ситуации и представляли их в форме деловых игр, моделирующих педагогические коммуникации, расширяли и углубляли культуру цифрового общения. В завершении студенты представили результаты своих образовательных проектов, паспорт которых был разработан и оценивался жюри, состоящим из лиц, выбранных из своей среды самими студентами.

В результате реализации программы информального образования у будущих педагогов значительно повысилась профессиональная компетентность, расширились формы взаимодействия с учениками, обогатилась педагогическая культура, что было продемонстрировано во время педагогической практики.

Выводы. Таким образом, для современного педагога компетенции, приобретенные в образовательном процессе, организованном в соответствии с основной образовательной программой подготовки будущих педагогов, являются недостаточными. Именно поэтому востребовано понятие «информальное образование», которое становится необходимым компонентом профессионализма педагога.

Информальное образование выступает в качестве важного дополнения к основной образовательной программе подготовки педагогов и формирует личностные смыслы субъект-субъектных отношений между преподавателем и студентами, которые трансформируются в профессиональные убеждения и становятся неотъемлемой частью в последующей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2020 года. – М.: Педагогика, 2020.

2. Бугайчук К.Л. Формальное, неформальное и информальное дистанционное обучение / К.Л. Бугайчук // Материалы XX юбилейной конференции представителей региональных научно-образовательных сетей RELARN-2013 (1-6 июня 2013 г., Санкт-Петербург). – Санкт-Петербург, 2013. – С. 114-121.

3. Вершловский С.Г. Андрагогика: учебно-методическое пособие / С.Г. Вершловский. – СПб.: СПб АППО, 2014. – 122 с.

4. Гордин А.И., Гордина О.В. Информальное и неформальное образование взрослых: вопросы теории и практики / А.И. Гордин, О.В.Гордина – Иркутск: изд-во ВСГАО, 2010. – 184 с.

5. Горшкова В.В. Взаимодействие формального, неформального и информального образования как современное направление развития человека [Электронный ресурс] // Концепт. 2014. – Современные научные исследования: актуальные теории и концепции. – Режим доступа: http://e-koncept.ru/2014/64336.htm.

6. Золотухин С.А., Хунг Бу. Основы информального медийного обучения в педагогической среде / С.А. Золотухин, Бу Хунг // Учёные записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2013. – № 3 (27). – Том 1. Режим доступа: http://www.scientific-notes.ru/pdf/031-024.pdf.
7. Москвин Д.Е. Развитие модели неформального и информального образования в России [Электронный ресурс] / Д.Е. Москвин // Поколение 1990-х – 2000-х: новые стратегии образования: материалы региональной научно-практической конф. (г. Екатеринбург, 26 ноября 2010 г.) // Живой Журнал: Екатеринбургская Академия Современного Искусства. Режим доступа: http://e-a-c-a.livejournal.com/4311.html.
8. Окерешко А.В. Роль информального образования для личностно-профессионального развития человека в пространстве современной культуры / А.В. Окережко // Человек и образование. – 2015. – № 3. – С. 225-230.
9. Павлова О.В. Включение информального образования в жизненные стратегии взрослых / О.В. Павлова // Человек и образование. – 2011. – № 4 (29). – С. 64-67. http://cyberleninka.ru/article/n/vklyuchenie-informalnogo-obrazovaniya-v-zhiznennye-strategii-vzroslyh
10. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях: к IX междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1-3 апреля 2008 г. / под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. – 39 с.
11. Cedefop, Terminology of vocational training policy – A multilingual Glossary for an enlarged Europe, Tissot, P., 2004. URL: http://www.ecotec.com/europeaninventory/glossary.html#i.
12. Characteristics of informal and formal learning episodes. 2015. URL: http://www.knowledgejump.com/learning/characteristics.html.

Педагогика

УДК 378
преподаватель кафедры огневой подготовки,
старший лейтенант полиции Теуважуков Аслан Хасанович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников
МВД (филиал) Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В XXI ВЕКЕ

Аннотация. Автором исследуются современные проблемы воспитания молодежи. Особое внимание уделяется воспитанию в молодых людях высокой правовой культуры и уважения к законам страны. Анализируется соотношение понятий «правовая культура», «законность», «правопорядок». Рассматриваются основные составляющие системы воспитания молодежи в атмосфере соблюдения законности и правопорядка. Автором подчеркивается значение соблюдения правовой культуры для формирования гражданского общества в современной России.
Ключевые слова: правовая культура, законность, правопорядок, молодежь, воспитание, государство, принципы.
Annotation. The author studies the modern problems of youth education. Special attention is paid to the education of young people in a high legal culture and respect for the laws of the country. The correlation of the concepts of "legal culture", "legality", "law and order"is analyzed. The main components of the system of education of young people in the atmosphere of respect for the rule of law and the rule of law are considered. The author emphasizes the importance of observing the legal culture for the formation of civil society in modern Russia.
Keywords: legal culture, legality, law and order, youth, education, state, principles.

Введение. В нашей стране предпринимается много шагов для правового воспитания молодежи. Эти меры, к сожалению, носят спорадический характер, поскольку в законодательстве нет упорядоченности правовых предписаний, нет единой системы мер повышения правовой культуры молодежи. В данных условиях сформировать единое правовое пространство очень проблематично.

Мы можем смело утверждать, что от уровня правовой культуры в любом государстве зависит уровень и качество жизни его граждан, развитие сфер деятельности всего общества. От уровня развития правовой культуры зависит развитие всей юридической отрасли, правоприменительная практика, идеология и даже психология.

Изложение основного материала статьи. Вопросами правовой культуры ученые начали вплотную заниматься со второй половины прошлого века. Именно с этого периода появляются первые значимые исследования, посвященные данному вопросу. Проблемы изучения вопросов связанных с основным содержанием правовой культуры, прежде всего, связаны с неоднозначностью самого этого понятия. С одной стороны, правовая культура выступает частью культуры в целом. С другой стороны, правовая культура является частью права.

К сожалению, большинство исследований правовой культуры носят не аналитический, а описательный характер.

Правовая культура сама по себе является частью материальной культуры, представленной в виде совокупности юридических ценностей, отражающих правовое состояние общества, коллективов и личности [1]. В правовой культуре есть нормативная часть и не нормативная часть.

Нормативная часть правовой культуры включает в себя правовые нормы, принципы права, юридические дефиниции и т.д.

В не нормативную часть правовой культуры входит индивидуальные правовые предписания, носящие правоприменительный праворазъяснительный, субъективный характер.

Если общесоциальные, природные, технические явления приобретают юридическое значение, то они также включаются в правовую культуру. Носителями правовой культуры и ее творцами являются индивиды, общности имеющие достаточный уровень правового мышления [2], умеющие добиваться результатов в системе деятельности осмысления и оценки действительности и добивающиеся принятия различных эмоциональных и рациональных решений.

Мы можем смело утверждать, что от уровня правовой культуры в любом государстве зависит уровень и качество жизни его граждан, развитие сфер деятельности всего общества. От уровня развития правовой культуры зависит развитие всей юридической отрасли, правоприменительная практика, идеологи и даже психология.

Изучая само понятие «правовая культура», его функции и содержание, мы видим, что такая область как юридическая антикультура крайне слабо изучена, в то время, как она играет большую роль в общественной жизни и в правовой культуре.

Юридическая антикультура – это негативные юридические процессы, явления и состояния, правовой нигилизм, фашизм и другие патологии общества. Она напрямую влияет на правовую культуру общества и ее изучение должно стать неотъемлемой частью изучения самой правовой культуры. Юридическая антикультура включает в себя все юридические антиценности и ее проявления напрямую снижают уровень правовой культуры в обществе.

Правовая культура сама по себе является частью материальной культуры, представленной в виде совокупности юридических ценностей, отражающих правовое состояние общества, коллективов и личности [3].

Российское общество нуждается в коренных преобразованиях. Низкий уровень его правовой культуры мешает дальнейшему развитию государства и общества. Правовая культура очень часто становится предметом изучения теоретиков и практиков, как в юриспруденции, так и в других науках. Но, к сожалению, правовая культура изучалась лишь в условиях иной действительности.

Назрела острая необходимость в изучении правовой культуры в настоящих реалиях, с учетом всех изменений в обществе и в государстве. Изучение самого понятия «правовая культура», его функций и основных составляющих элементов является очень важным, так как этот аспект выступает необходимым условием перехода к новой, более совершенной социальной организации любого демократического общества.

Мы убеждены в том, что для глубокого изучения сущности правовой культуры, необходимо проанализировать все основные научные подходы по данной проблематике. По нашему мнению, правовая культура представляет собой совокупность всех общечеловеческих ценностей, ценности, как отдельной личности, так и социума в целом. Под ценностями мы здесь понимаем положительные достижения и прогресс общества, правовые ценности и достижения.

Правовая культура призвана установить в обществе принципы правопорядка и законности [4]. Законность является особым режимом, при котором четко соблюдаются правовые нормы. Это система установленных государством требований и норм, обязательных к исполнению. Принцип законности закреплен в 1 и 2 статьях Конституции РФ.

Согласно ей, все законы государства не должны противоречит самой Конституции. Все граждане, должностные лица, органы государственной власти и органы местного самоуправления обязаны соблюдать Конституцию. В законодательстве до сих пор главенствуют постулаты, введенные римскими юристами:

1. превыше всего в государстве закон;
2. закон является единственным богом для поклонения;
3. в государстве должен править закон;
4. закон важнее самого мира;
5. чтобы быть свободными, надо стать рабами закона;
6. власть закона распространяется над всеми без исключения;
7. человек, живущий по закону, не может никому навредить;
8. закон суров, но это закон.

Мы видим, что закон воплощает в себе все традиции, идеи и обычаи народа, и его авторитет всегда превыше всего. Он выражает коллективную волю народа, как единственный источник власти. Без соблюдения законности невозможна нормальная жизнедеятельность общества. Закон охватывает как частную, так и публичную сферы общественной жизни. Он вносит гармонию в человеческое общество, сохраняет его целостность, и благодаря введению юридических правил поведения защищает общество от катаклизмов.

В силу исключительной важности закона, ни один царь или монарх не может издавать законы. Они могут издавать лишь подзаконные акты. Только специальные законодательные органы могут принимать законы. Хотя история знает много примеров, когда цари и монархи сами издавали законы, подобная организация государственной власти и управления были лишь в период неразвитой демократии и всевластия монарха.

Монарх обязан сам неукоснительно соблюдать все законы государства, иначе он не имеет права требовать от своих граждан их соблюдения. Народ, видящий руководителя, попирающего законы страны, не будет ему подчиняться и соблюдать его законы.

Законностью считается такой правовой режим общественной жизни, когда неуклонно соблюдаются все законы и юридические нормы каждым участником общественной жизни [5]. Подобный правовой режим предполагает строгое следование правовым предписаниям и юридическим актам, когда весь общественно-политический режим основан на господстве права и закона и борьбе с правонарушениями, как должностных лиц, так и простых граждан.

Основными признаками законности являются:

1. Всеобщность.

Данный признак означает, что юридические нормы распространяются на всех без исключения граждан. Не может быть никаких исключений и оговорок в следовании букве закона. Ни государство, издающее законы, ни его граждане не могут игнорировать обеспечение прав личности. Главным субъектом права должен являться гражданин государства.

Основной задачей государства является создание такого режима в стране, когда удовлетворяются интересы всех граждан [6]. Государство обязано не только издавать законы, но и оберегать, «хранить» законность и действовать лишь в рамках самим же принятых законов. Государство обязано зорко следить за тем, чтобы должностные лица и граждане не совершали правонарушений.

Всеобщность, как принцип законности, означает строгое следование закону государственным органам, всем предприятиям и организациям и простым гражданам.

2. Неразрывная связь права, и юридических норм с законностью.

Состояние законности в стране оценивается только по тому, в какой мере в стране действуют законы, удовлетворяющие потребности граждан и способствующие общественному развитию [7]. В случае если законы государства защищают и охраняют лишь отдельную категорию граждан и социальных групп, без учета интересов других граждан страны, законность в стране отсутствует.

3. Законность, как метод регулирования общества государством.

Данный признак означает, что государство управляет обществом лишь с помощью принятых им нормативно-правовых актов, и их реализации.

Требуется полнота регламентации правового регулирования общества для достаточного его правового регулирования. Государство не только издает законы, но и обеспечивает их выполнение, защиту прав и интересов своих граждан. В подобном государстве должны быть исключены произвол органов государственной власти и должностных лиц и обеспечена защита прав граждан. Не допускается принятие волюнтаристских решений и действие силовыми методами.

4. Законность – главный принцип деятельности государства.

Все государственные органы учреждения и организации соблюдают законы и действуют лишь в обозначенных ими рамках. В данном контексте законность противопоставляется беззаконию государственной власти, произволу его должностных лиц. Законность внедряет в общество такие категории как: гуманизм, справедливость, личная свобода и общественная свобода [8]. Законность здесь становится определенным режимом общественно-политической жизни.

Состояние права обуславливает правовые условия состояния законности как политико-правового явления и системы законодательства.

Правопорядок тесно связан с законностью. Данное понятие используется в законах, и в них напрямую заявляется о том, что охрана правопорядка является главной функцией государства. Правопорядок означает устойчивость, организованность и порядок. Он означает и степень организованности отношений в обществе. Правопорядок является состоянием общественных отношений, противоположностью хаосу, неорганизованности и анархии [9]. Это состояние, при котором охраняется уровень законности в государстве и проверяется исполнение государственными органами своих обязанностей.

Законность и правопорядок имеют много точек соприкосновения, но они не тождественны. Соотношение законности и правопорядка это как причина и следствие. Наличие законности приводит к правопорядку, в отсутствии законности отсутствует и правопорядок. Соблюдение всех нормативно-правовых актов приводит к четкому правовому порядку. Непрочный правопорядок говорит о недостаточном соблюдении законности. Законы в подобном государстве игнорируются и нарушаются. В стране нет режима законности, уважения и исполнения законов.

Выводы. Правовая культура невозможна в обществе, где нет законности. Существование правовой культуры, как части культуры предполагает наличие определенных правовых знаний, принятие правовых норм и ценностей обществом, оценки действий граждан с точки зрения законности, уважительное отношение к праву, понимание его социальной ценности и добровольное сознательное его соблюдение. Антиподом правовой культуры является правовой нигилизм, выражающийся в непонимании индивидом значения и роли права, отрицание его ценности и полезности, а также неуважение к законам государства.

Литература:

1. Чупанова А.Ч. Правовая культура и правосознание в системе ценностей гражданского общества // Юридический вестник ДГУ. – 2012. – № 4. – С. 39-41.
2. Кукушкина А.А. Специфика формирования правовых ценностей в системе правового образования как фактор повышения правовой культуры современной молодежи // Ученый XXI века. – 2016. – № 7. – С. 10-12.
3. Ромашов Р.А., Шукшина Е.Г. Правовая культура и правовой нигилизм в молодежной среде // История государства и права. – 2006. – № 2. – С. 2-8.
4. Магомедов Ш.Б., Амиров М.Г. Правовое воспитание как средство формирования правосознания и правовой культуры // Юридический вестник ДГУ. – 2014. – № 4. – С. 25-26.
5. Воронов В.Н. К вопросу о правовой культуре, законности и правопорядке // Права человека в России и мире. – 2014. – № 1. – С. 2
6. Григорьева Е.И., Раковская Е.Л. Организационно-педагогические условия формирования правовой культуры студенческой молодежи в процессе взаимодействия вузов и учреждений культуры // Вестник Тамбовского университета. – 2013. – № 11. – С. 129-134.
7. Абакачева М.Б. Правовая культура студенческой молодежи // Евразийский юридический журнал. – 2012. – № 5 – С. 61-62.
8. Бондарев А.С. Правовая культура и продукты правовой культуры в их соотношении // Вестник Пермского университета. Юридические науки. – 2010. – № 2. – С. 8-15.
9. Муслумова Т.В. Правовая культура подрастающего поколения: социально-философский анализ: дисс...д-ра филос.наук. Уфа, 2004.

УДК 371

студентка Тимофеева Яна Аркадьевна
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент Афанасьева Лира Иппатьевна
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОСТГУМАНИСТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В данной статье рассмотрена инновация в сфере образования, которая начинает реализовываться с недавнего времени, а именно постгуманистический подход, который определяет связь человека с технологиями и всем сущим в мире, в контексте России. Выделены функции такого подхода в обучении и возможные опасения, которые могут осуществиться при том или ином случае. Было проведено исследование, представляющее собой опрос учащихся школ г. Якутска об их готовности к внедрению новых технологий в их учебный процесс.

Ключевые слова: постгуманизм, педагогический процесс, искусственный интеллект.

Annotation. This article examines the innovation in the sphere of education, which is beginning to be realized recently, specifically the post-humanistic strategy, which determines the connection of men with technology and everything in the world, in the context of Russia. There were distinguished functions of this strategy in teaching and possible fears that can be realized in this case. A research was conducted, which is a questionnaire of students of schools in Yakutsk about their readiness to implement new technologies in their educational process.

Keywords: posthumanism, pedagogical process, artificial intelligence.

Введение. На сегодняшний день мы все больше и больше задумываемся о том, как будет выглядеть наше будущее. Какие инновационные подходы для улучшения качества жизни будут использоваться в дальнейшем, и какие последствия они понесут за собой в рутину человечества. Какой жизнь нам, человечеству, предстанет, когда мы столкнемся с миром цифровых инноваций, которые облегчат жизнь миллионов? А возможен ли тот сценарий, который мы опасаемся больше всего? Безусловно, каждый из нас боится исполнения так называемой идеи машинной революции, когда искусственные устройства станут обладать более развитым интеллектом, чем люди.

Но не о грустном. Если рассматривать будущее с позиции постгуманизма, то человечество должно прислушаться к идее пересмотра философии видения мира от первого лица, и принять во внимание то, как отразился весь человеческий опыт на состоянии всего окружающего мира: вымершие виды животных, загрязненные океаны и земли, миллионы кубометров вырубленных лесов по всему миру и другие ужасные последствия действий человека, рассчитывающий только на свое выживание и собственную алчность.

И готовы ли мы к тому, чтобы наше будущее выглядело таким, как нам его представляют в фантастических фильмах и книгах? И столкнувшись с искусственным интеллектом, внешне похожих на людей, копирующих наши движения, мимику и даже эмоции, мы столкнемся с неким вопросом: «что такое, быть настоящим человеком? Как быть настоящим?». И грань между человеком и понятием человечности будет практически неощутимой.

Изложение основного материала статьи: Вообще, постгуманизм – рациональное мировоззрение, основанное на представлении, что эволюция человека не завершена и может быть продолжена в будущем. В отличие от трансгуманизма, под определением постгуманизма также понимается к ритика классического гуманизма подчёркивающая изменение отношения человека к себе, обществу, окружающей среде и бурно развивающимся технологиям [1]. Это означает, что человек в концепции постгуманизма должен пересмотреть свои взгляды на технологии и живых существ, пытаясь обрести гармонию и взаимопонимание с ними. Он понимает, что технологии стали обладать таким же интеллектом, и стали привязываться и испытывать чувства так же, как люди. Постгуманизм допускает возможность будущего в единстве с миром искусственного интеллекта во всем его разнообразии. Это будущее касается всех сфер жизни человека: наука, политика, медицина, образование и культура.

На сегодняшний момент мы также можем наблюдать зачатки такого будущего, так как уже сегодня человечество изобрело роботов, способных обучать, поддерживать, помогать и заботиться о людях. К примеру, роботы-учителя для детей с аутизмом «Russel» и «Kaspar», которые помогают детям улучшать свои навыки социального взаимодействия и адаптации. Рассел был создан сотрудниками университета Вандербильт, ведь они смогли увидеть то, что дети-аутисты заинтересованы в новых технологиях, и им легче дается общение с роботом, чем с людьми. В него встроены датчики движения и видеокамеры, используя которые можно постоянно взаимодействовать с ребенком [2]. Рассел является небольшим дружелюбным роботом, Каспар же представляет собой мальчика-гуманоида, с которым дети охотно общаются и имитируют его действия. Также Каспар помогает освоить детям человеческую мимику посредством тактильных сенсоров на его лице, которые передают ту или иную эмоцию. Он был создан исследовательской группой университета Хартфордшира. Каспар умеет играть с детьми и использует игры в как инструмент для изучения социальной и физической среды, самостоятельности ребенка.

Что же касается роботов в обыденной педагогике, то можно выделить робота-учителя «SAYA», которая и по сей день используется в школах Японии. Она представляет собой гуманоида женского типа, который может задавать вопросы по теме урока, раздавать задания, разговаривать и читать на разных языках, выражать эмоции и мимику. На первый взгляд, она кажется немного пугающей, так как искусственно напоминает живого человека. Тут работает явление «Зловещей долины», которое основано на гипотезе, что робот или кукла, похожая на человека и действующая как она, пугает человека или вызывает чувство отвращения. Однако нельзя точно сказать, работает ли этот эффект на детей, так как никаких точных исследований на данную тему не было замечено, и сами учащиеся активно взаимодействуют с «SAYA».

Нередко используются не столько гуманоиды в обучении, сколько системы удаленного присутствия, с помощью которых можно вести лекции в огромных аудиториях и посещать их, если у учащегося проблемы со здоровьем. Эта практика нашла свое применение в Корее (Engkey) и Америке (VGO). Engkey пользуется лектор, а VGO – учащийся. «Engkey» представляет собой устройство, помещенное в пластиковый корпус в

метр высотой. Дисплей жидкокристаллический, и на нем отображается фотография лектора, который дистанционно ведет занятие. Если учащийся не может присутствовать на занятиях по каким-либо причинам, то существует устройство «VGO», которое будет за него посещать все занятия и двигаться по территории класса, общаясь с его друзьями и т.д.

Несомненно, эти примеры удачно нам показывают, насколько роботы могут помочь нам в образовании, и как это будет применяться на практике в дальнейшем. Давайте рассмотрим основные функции, реализуемые посредством постгуманистической концепции обучения с использованием искусственных технологий:

- Образовательная (роботы, созданные для передачи информации, выполняют свою функцию как нельзя лучше).
- Вспомогательная (некоторые роботы не только самостоятельно ведут педагогический процесс, но и выполняют роль помощника учителя, значительно облегчая его роботу).
- Эмоциональная (существуют роботы, которые следят за ментальным здоровьем учащихся, и помогают им справиться со стрессом во время сдачи экзаменов и во время учебного года).
- Адаптирующая (также некоторые роботы помогают наладить социальные взаимоотношения между учащимися в классе, адаптируя отдельных к социальной среде).
- Дистанционная (те же самые системы удаленного присутствия, которыми пользуются в школах и университетах).
- Игровая (существуют не только роботы, осуществляющие процесс обучения с помощью игры, но и гаджеты, которыми можно пользоваться, чтобы изучать материал в игровой форме).
- Наглядность (электронные аватары также могут исполнять роль учителя, подавая материал в иллюстративном виде).

А для того, чтобы эти функции реализовывались в должной мере, стоит рассмотреть некоторые возрастные особенности учащихся средних классов, которые участвуют в нашем исследовании:

Как правило, в возрасте с 10 до 14 лет (5-9 классы) у ребенка формируется общее представление о мире, о людях и взаимоотношениях между ними. Развивается логическое мышление, лучше усваивается нужная информация и создается личность. Для ребенка общим примером поведения начинают служить сверстники в школе, друзья, учителя и иногда старшие учащиеся.

Посредством изучения определенных наук, таких как биология, физика, химия и обществознание, он познает мир в другом контексте, в каком сам его раньше никогда не замечал. Конечно, часть информации все равно не усвоится полностью, но общее впечатление у учащегося о мире сформируется. И по мере взросления оно должно расширяться. Следуя постгуманистической теории, он должен рассматривать жизнь на земле не только в отношении «человек – природа», но и «все сущее – человек». В таком возрасте заложить понимание единства мира технологий, животного мира, природы и человека, будет гораздо благоприятнее, так как в наши дни дети начинают постигать блага технологий еще с раннего детства: интерактивные игрушки, детские игры для смартфонов, детский контент на разных видеохостинговых платформах и компьютерные игры. Эти вещи помогают им адаптироваться к современному миру, полному инноваций в сфере технологий.

Также тенденция сохранения мира становится все более актуальнее среди подростков и молодежи, к примеру, можно привести шведскую экологическую активистку Грету Тунберг, которая активно защищает экологию мира и упрекает политических деятелей за неспособность предпринять меры по этому вопросу. Несмотря на ее смелые утверждения, все же можно утверждать, что она учащийся и подросток, которого действительно волнует экология.

Что же касается российского контингента школьников, они тоже активно принимают роль в защите природы от ужасных последствий человеческого опыта: взращивают деревья, устраивают экологические походы, используют многоразовую посуду и другие мелочи, которые так или иначе позволяют не вредить природе. Этому пример проект «Экотренд», организуемый Российским движением школьников. Современное поколение стало более организованным по данному вопросу и уделяет этому должное внимание.

Отношение к новым технологиям в России в большинстве своем такое же, как и в странах Запада, даже чуть оптимистичнее: "Общий уровень технологического оптимизма в России, отражающий веру граждан в научный прогресс, оказался достаточно высоким. Так, с утверждением "при помощи научно-технических достижений можно решить любые проблемы" согласны 46% россиян и лишь 22% участников опроса в странах ЕС", – отмечается в исследовании, проведенном Российской венчурной компании (РВК) и Института национальных проектов, посвященного изучению технологического оптимизма [3].

Это подтверждает то, что идея будущего человечества в единении со всем сущим и искусственным интеллектом возможна. И то, что эффект «Зловещей долины», можно побороть, улучшив отношение людей к себеподобным умением проявлять эмпатию и, как бы это иронично ни звучало, гуманность. Ведь если люди под влиянием научно-технического прогресса получат возможность улучшить не только условия своего существования, но и свое физическое тело, устранив, к примеру, проблемы со слухом специальным чипом, вставляемым в ушное отверстие, проблемы со зрением улучшенной версией искусственного глаза, а руки, потерянные по ужасных происшествиях, новейшими протезами, умеющих выполнять свои функции не хуже настоящей руки, и тому подобное, то можно ли будет назвать этого человека настоящим? Безусловно, да, но границы между искусственным интеллектом и человеческим разумом будут постепенно стираться, оставляя нас все больше в раздумьях, что значит, – быть человеком.

Но действительно ли будет эффективно внедрение искусственного интеллекта и роботов в процесс образования? Давайте рассмотрим основные опасения, встающие перед нами и вопросом подачи материала с использованием новейших технологий:

- Недостаточное качество или количество подачи материала (и то, как это отразится на дальнейшей успеваемости учащегося).
- Недостаток живого общения между учителем и учащимся (обучение, это всегда двусторонний процесс взаимодействия учителя и учащегося, результатом которого является то или иное количество знаний).
- Возможное отрицательное впечатление детей от робота (страх, эффект «Зловещей долины»).

- Когда студент использует интеллектуальные инструменты для существенного ускорения процесса написания задания (то, каковыми могут быть долгосрочные последствия таких действий для студента, процесса обучения или образования в целом).

Но основной проблемой можно безусловно считать недостаток именно живого общения во время образовательного процесса, если робот полностью заменит учителя и будет преподавать учащимся материал по иностранному языку. Человек, как нам уже известно из курса социологии, биосоциальное существо, которое нуждается в общении так же, как в пище и жилье. Собственно, поэтому и важен социальный фактор в образовании. Учитель не только подает материал, но и человеческими выражениями и языком общается с учеником, анализирует его и подбирает наиболее удобный способ обучения. И побороть эту опасность можно с помощью улучшения устройства искусственного интеллекта или использование его в качестве дополнения к основной составляющей – непосредственно учителю.

Итак, мы провели собственное исследование путем анкетирования учащихся 7-8 классов школ г. Якутска: МОБУ СОШ № 26 (10 учащихся), ФТЛ (14 учащихся), МОБУ ГКГ (9 учащихся), итого – 33 человека. Были заданы следующие вопросы:

1. Как вы думаете, насколько возможно внедрение искусственного интеллекта в учебный процесс?

✓ Около 75% учащихся согласились с тем, что возможно, и они бы подержали такую идею на практике, а остальные 25% – не уверены в этом, и считают такую идею пессимистичной.

2. Как вы относитесь к роботам и искусственному интеллекту?

✓ Около 60% учащихся относятся положительно/нейтрально, остальные 40% – скептически.

3. Как вы относитесь к гуманоидам (роботы, перетянутые в искусственную кожу и имеющие черты человеческой внешности)?

✓ Около 45% опрошенных относятся нейтрально, остальные 55% – скептически;

4. Использует ли школа, в которой вы учитесь, новые технологии (интерактивные доски, гаджеты для улучшения качества образования и т.д.)?

✓ Все три упомянутые школы используют новые технологии в процессе обучения.

Итак, проведя данное исследование, мы узнали, что в основном многие учащиеся готовы попробовать использовать постгуманистический подход в образовательном процессе, и не против, чтобы в будущем такая концепция имела место быть. Также опрошенные оставили положительные комментарии по поводу того, как бы это все реализовывалось на практике.

Выводы. Говоря о том, как постгуманистический подход был бы задействован в образовании России, можно выделить следующие аспекты: учащиеся были бы готовы к нему, но всё же неизвестно, сможет ли искусственный интеллект найти подход к каждому. К тому же, педагоги, как уже ранее говорилось, используют понятие образовательного процесса как двустороннего процесса, поэтому реализация его при помощи искусственного интеллекта будет не такой успешной, как показалось бы на первый взгляд. Если, конечно, не использовать искусственный интеллект как вспомогательный аспект. Ну, а реализация такой идеи, в целом, помогает учащимся уже с ранних лет понять связь между человеком и технологиями в жизни, учит ценить не только свою жизнь, но и заботиться об окружающем мире, понимать его и расширять свое представление о нем. Поэтому рассматривать такую концепцию как вариант будущего, которое начинается сейчас, – тоже правильно.

Литература:

1. https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1853029, интернет-ресурс
2. «Humanoid robot "Russell" engages children with autism» – Science Nation, youtube channel, [URL]: https://www.youtube.com/watch?v=Fp8kndY5E84
3. https://nauka.tass.ru/nauka/7024858

Педагогика

УДК 371

студентка Тимофеева Яна Аркадьевна
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент Афанасьева Лира Иппатьевна
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск)

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ И ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ

Аннотация. В данной статье рассмотрены основные аспекты дистанционного обучения как триггера для возникновения психологических и физических проблем со здоровьем у подростков, достигших возраста старших классов. Указаны возможности дистанционной формы обучения и ее недостатки. Было проведено исследование, по результатам которого было выяснено, как именно проведение времени за гаджетами в рамках дистанционного обучения сказывается на состоянии учащихся.

Ключевые слова: дистанционное обучение, подростковый возраст, киберсоциализация.

Annotation. This article discusses the main aspects of distance learning as a trigger for the occurrence of psychological and physical health problems in adolescents who have reached the age of high school. The possibilities of distance learning and its disadvantages are indicated. A study was conducted, according to the results of which it was found out exactly how spending time on gadgets in the framework of distance learning affects the condition of students.

Keywords: distance learning, adolescence, cybersocialization.

Введение. На сегодняшний день в связи с наступлением информационной революции функционирование современного общества не представляется нам без возможности использования новых технологий в самых разных сферах деятельности человека, таких как: культура, СМИ, политика, бизнес, образование и другие. Формирование хороших кадров, способных продуктивно работать в условиях нынешнего процесса развития человечества – главная цель страны. Всё это, безусловно, имеет свои преимущества и недостатки, о которых можно говорить бесконечно. Однако сейчас мы бы хотели заострить внимание на вопросе качества образования в рамках сферы дистанционного обучения и его влияния на

организм нового поколения, на которого ложится множество обязанностей перед обществом – учащихся старших классов, которые уже вот-вот готовы вступить во взрослую жизнь. Ни для кого уже не секрет, сколько времени обычно проводит время за ноутбуком/компьютером в среднем школьник за день. И все мы уже в курсе, насколько сильно может отражаться данный факт на здоровье подростка, проходящего период вторичной социализации и формирования психоэмоционального самосознания.

Изложение основного материала статьи. Если говорить о появлении дистанционного образования как формы образования в целом, то такой формат обучения появился в Российской Федерации только в конце 20 века с появлением сети Интернет-технологий и средств, позволяющих овладеть любой информацией в один клик. В этом плане Россия имела немалое отставание от стран Европы, где дистанционное образование появилось еще в 18 веке.

Появление дистанционного образования в учебном процессе датировалось 1995 годом с появлением концепции по его развитию, целью которой являлось улучшение качества обучения с использованием современных технологий, модернизация образовательного процесса и возможность расширять доступность высшего и профессионального образования в стране. Данный тип образовательного процесса имел название «электронное обучение» в соответствии со средствами, использующимися при нем.

Началом дистанционного обучения в России принято считать 1997 год, когда Минобразования документально разрешило проводить экспериментальное дистанционное обучение [1].

Собственно, дистанционное обучение (ДО) – взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность [2].

Таким образом, дистанционное образование предполагает собой всё тот же учебный процесс, только используя интерактивные средства для того, чтобы учащиеся или студенты принимали информацию в более наглядном виде, что способствует ее лучшему запоминанию. Она может выражаться в трех формах: между учителем и учащимся, учащихся между собой и учащихся с интерактивным материалом, средствами обучения.

Современные дети, воспитанные интерактивными мультсериалами, обучающими играми на гаджетах, с какой-то стороны более легче воспримут введение дистанционного образования, так как на сегодняшний день почти каждый младенец, даже не зная слов, может нажать на иконку видеохостинговой платформы «YouTube» и начать смотреть свой любимый детский контент. Они проходят процесс киберсоциализации гораздо раньше их родителей в силу современной эпохи Интернет-пространства.

Также следует выделить основные характеристики дистанционного обучения, с которыми сталкиваются как учащиеся, так и педагоги:

- Массовость, – во время дистанционного занятия можно предоставлять материал сразу нескольким классам, что несколько облегчает работу преподавателей.
- Параллельность, – обучение может происходить параллельно с иными видами интеллектуальной деятельности, иным видом обучения или как совмещение с основным видом профессиональной деятельности.
- Применение современных информационных технологий, – способствует повышению цифровой грамотности и интернет-этикета среди учащихся и преподавателей.
- Независимость от географического местоположения обеих сторон педагогического процесса.
- Гибкость, – при возникновении каких-либо неполадок со связью или иных препятствий для совершения педагогического процесса есть возможность создать индивидуальный график, который лучше всего подойдет для учащегося.
- Интернациональность, – как и классическая классная-урочная форма образования, дистанционное образование предполагает собой возможность взаимодействия самых разных представителей национальностей мира, возможен обмен культурными знаниями и т.д.
- Самоконтроль, – учащиеся должны самостоятельно и правильно распределять свое время и ресурсы, чтобы работать в стандартном режиме с максимальной продуктивностью.

Как уже было подмечено ранее, дистанционное образование, как правило, использует современных интернет- технологий, которые представляют собой умные гаджеты, смартфоны, ноутбуки и персональные компьютеры.

Но почему же некоторые психологи против такой формы получения знаний?

Уже известно, сколько составляет норма проведения времени за компьютером как для взрослого человека, как и для подростка. Для второй возрастной категории она составляет не более 6 часов.

Если во время классической очной классно-урочной формы обучения можно было предотвратить 10-12 часовой «марафон» времени, проведенным за персональным компьютером, то во время удаленного обучения учащиеся просто вынуждены сидеть в одном положении за экраном и проходить такой «марафон» дома.

Среди положительных черт можно выделить всё, что было обозначено ранее, однако давайте особо отметим то, как дистанционное образование влияет на ментальное и физическое здоровье учащихся и обозначим его основные минусы.

1. Неправильная работа осанки приводит к ухудшению зрения.
2. Постоянная непрерывная работа за экраном также сказывается на зрении, ухудшая его.
3. Склонность к депрессии и делинквентному поведению. Есть небольшой процент того, что у подростков, проводящих за компьютером более 6 часов, существует вероятность депрессии и появления делинквентного поведения.
4. Дефицит сна**.** Как выявлено из исследования Лорен Хейл и Стэнфорда Гуаня, молодежи следует рекомендовать ограничить или уменьшить воздействие экранного времени, особенно до или во время сна, чтобы свести к минимуму любое вредное воздействие экранного времени на сон и самочувствие [3]. Это было уточнено из-за того, что многие подростки, в принципе, как и взрослые, любят откладывать дела «на потом», за что отвечает их лимбическая система мозга, когда как префронтальный кортекс пытается всё же сделать важные дела, но по итогу не справляется с этим, в следствие чего учащийся выполняет, к примеру, заданное домашнее задание за 5 часов до начала утреннего занятия, отложив сон. И это не единичные случаи.
5. Энергетические напитки и кофеин. На сегодняшний день кофесодержащие напитки и кофеин стали очень популярными у подростков, что имеет как положительный эффект (концентрация внимания, бодрость

какой-то период времени, улучшает головное кровообращение, повышает адреналин, улучшает настроение), так и отрицательный при употреблении более 1 чашки в день (гормональные проблемы в период полового созревания, беспокойство и нервозность, бессонница, потеря аппетита, которая может повлечь за собой пищевые расстройства, разрушение зубов, потеря костной массы и зависимость от кофеина).

6. Дефицит витамина Д связан с постоянным нахождением человека в помещении, где он учится. То есть, при стандартной классно-урочной форме занятий учитывается то, что школьник должен покидать свое место проживания и проделывать какой-либо путь в учебное здание, выходить на улицу и получать хоть какую-то дозу витамина Д.

7. Нагрузка на психику человека. Учащимся труднее усидеть на месте и получать большой объем информации сразу за несколько уроков без перерывов на личное общение или досуговый отдых от интеллектуальной деятельности.

8. Отсутствие личной коммуникации как учащимися с учителями, так и между учащимися вообще. Как пример можно отнести выражение В.Белинского: «Создаёт человека природа, но развивает и образует его общество», которое само по себе означает, что человек- существо биосоциальное, а значит, что он нуждается в постоянном общении и взаимодействии с другими людьми. При длительном отсутствии общения мы испытываем стресс.

9. Ухудшение навыков построения социальных связей. Этот пункт также связан с прошлым, так как юность – главный период становления личности и его личностных качеств.

Согласно пятой стадии психосоциального развития по Эрику Хомбургеру Эриксону, юность, а именно период с 12 по 20 лет, несет в себе наиважнейшую роль во всеобщем психосоциальном развитии человека. Это период, связанный с окончательным становлением личности подростка и формирования здоровой личности, усвоения социальных норм и доминирующей позитивной идентичности, самоопределения человека в терминах физических, интеллектуальных и нравственных черт.

Стоит также отметить, что осуществляется стихийный поиск ответов на вопросы «кто я?», «кем хочу стать?» и др.

Подросток, столкнувшись с большим миром, сталкивается с новыми социальными ролями и требованиями, которые он должен выполнять и в будущем. С появлением этих социальных ролей, появляется их качественное изменение, заключающееся в том, что появляется все больше «взрослых» ролей, которые предусматривают собой какую-либо меру ответственности и самостоятельности. Это, безусловно, отражается на его психическом состоянии и развитии подростка и его отношения к миру.

Психологические изменения в подростке обычно заключаются во внутренней борьбе между желанием стать самостоятельным и независимым, решая, что ему можно делать и нет самому, и желанием сохранить зависимость от взрослых, которые заботятся о нем. Пытаясь разобраться между тем, кто он на самом деле и его новым статусом «взрослого человека», он ищет уверенность среди своих сверстников и друзей: прислушивается к советам, старается им подражать и брать с них пример. Это вызывает формирование в голове ребенка стереотипных мыслей и каких-либо идеалов, ценностей малой группы сверстников. То есть, дальнейшее развитие подростка в большей мере зависит от его возрастной группы, с которой он проводит большую часть своего времени, например, в школе или за ее пределами. Поэтому важно быть в курсе, в какой группе находится ребенок и как к нему относятся остальные ее члены, – в равных группах все ее участники могут равномерно развивать свои коммуникационные навыки, умение выражать свою точку зрения и выражать мысли.

Как успешный конец периода юности можно считать то, что ребенок уже решил, кто он, какое его – примерно- ждет будущее, он остался верным самому себе и обязательствам, которые легли на его плечи за весь период юности, а также принять общественные устои и ценности.

Что же касается отрицательного исхода событий, то это, во-первых, непринятие общественных ценностей, которые заставят подростка усомниться в себе и в том, что он делает в жизни, мысли о бесполезности обществу со стороны подростка, неудачная самоидентичность и низкая самооценка, которые могут повести за собой уход подростка в асоциальные поведение и мысли, и, соответственно, вытекающую оттуда опасность для окружающих и самого подростка.

Ни для кого не секрет, что в современно мире синдромом постоянного стресса страдают достаточно большое количество не только взрослых, но и молодежи, подростков, и это явление с каждым днем распространяется, унося за собой десятки, если не сотни, тысяч людей в состояние апатии, беспричинного стресса и других симптомов хронической усталости.

В январе 2016 года группа британских учёных обнародовала своё исследование, согласно которому вирус синдрома хронической усталости существует, и инфицированию им особенно подвержены подростки. По мнению специалистов, более двух процентов подростков Великобритании имеют синдром хронической усталости [4].

Давайте поближе рассмотрим симптомы данной болезни:

- ✓ Отсутствие активности в дневное время суток, откуда может появиться бессонница или прерывистый сон, режим сна может и вовсе не соблюдаться, как это происходит с многими подростками по всему миру.
- ✓ Постоянный стресс и чувство незащищенности, подросток может испытывать легкую паранойю за свою безопасность.
- ✓ Необъяснимая агрессия даже к совсем, казалось бы, мелочам, плохое настроение.
- ✓ Глубокая депрессия, длящаяся более двух-трех месяцев.
- ✓ Снижение тонуса мышц, сложности при выполнении физических упражнений и тяжесть, тремор рук и иногда дрожь.
- ✓ Ухудшение иммунитета, которое может сильно сказаться на самочувствии подростка, отчего он становится более восприимчивым к вирусам и заболеваниям.
- ✓ Частые головные боли и мигрени, мешающие сосредоточиться на важных вещах, например, во время занятий.
- ✓ Психоэмоциональные отклонения, такие как ухудшение памяти и концентрации внимания.

Мы решили провести социологическое исследование, по результатам которого мы хотели узнать, как дистанционное образование отразилось на общем состоянии школьников 10-11-го класса разных школ

г.Якутска, таких как ФТЛ, МОБУ №17, МОБУ №26, МОБУ ГКГ и другие. Вопросы, заданные им и ответы на них, звучали следующим образом:

a) Сколько времени обычно вы проводите за гаджетами во время проведения ДО?

✓ Около 57% опрошенных школьников утверждают, что их общее времяпровождения за гаджетами во время дистанционного обучения повысилось практически в два раза;

b) Сколько чашек кофе/кофесодержащих напитков вы выпивали за день во время проведения ДО?

✓ Около 21% за время введения дистанционного обучения начали употреблять кофе и кофесодержащие напитки больше 1 чашки (100 мг, средняя норма кофеина в день), чтобы сконцентрироваться на учебе и быть продуктивнее;

c) Чувствовали ли вы слабость или стресс при долгом использовании гаджетов?

✓ 36% опрошенных заявляют, что были подвержены сильному стрессу при долгом времяпровождении за гаджетами из-за вынужденного постоянного использования их как во время занятий, так и для того, чтобы выполнить дополнительные задания, порученные сделать дома;

d) Соблюдали ли вы режим сна во время проведения ДО?

✓ 57% учащихся соглашаются с тем, что из-за введения дистанционной формы образования их режим дня и сна сильно пострадал, что, соответственно может сказаться на их здоровье.

Исходя из полученных результатов нашего исследования, можно понять, что дистанционное обучение достаточно явно сказалось на общем самочувствии учащихся: увеличение часов за гаджетами и их постоянное использование могут повлиять на стабильную работу нервной системы, психики и физического состояния ребенка, что также касается частого употребления кофеина и отсутствия стабильного режима дня и сна. Это, безусловно, ни к чему хорошему не приведет ребенка.

Но что же делать, если такая форма обучения для нас становится необходимой, и избежать ее нет возможности? Полагаем, что здоровое питание, добавки к еде в виде витаминов, стимулирующих здоровое функционирование организма, переход к стабильному режиму дня и сонных часов, поспособствует улучшению самочувствия ребенка и его продуктивной работе. Также не стоит забывать о поддержке родителей и построении с ними доверительных и дружественных отношений, которые воссоздадут для подростка комфортную среду для развития и обучения.

Выводы. Итак, говоря о том, что же нам преподносит дистанционная форма обучения на данный момент, нетрудно догадаться, что несмотря на свои достоинства, оно имеет и свой ряд недостатков, который вполне может противопоставить себя комфорту и доступности обучения посредством Интернет-технологий. Кроме того, мы все люди, и у нас у всех есть свой физический и психологический предел и ресурсы, используемые для достижения определенной цели в жизни и в своей деятельности. Поэтому важно следить за тем, как распоряжаться ими в процессе обучения, и заботиться о своем ментальном здоровье так же, как и о физическом.

Литература:

1. Collin S.M., Norris T., Nuevo R., Tilling K., Joinson C., Sterne J.A., Crawley E. Chronic Fatigue Syndrome at Age 16 Years. Pediatrics. 2016 Feb; 137(2):e20153434. doi: 10.1542/peds.2015-3434. Epub 2016 Jan 25. PMID: 26810786.

2. Lauren Hale, Stanford Guan. Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: A systematic literature review. “Sleep Medicine Reviews”, 2016 June; [URL]: https://doi.org/10.1016/j.smrv.2014.07.007, интернет-ресурс

3. https://disshelp.ru/blog/distantsionnoe-obuchenie-v-rf-istoriya-razvitiya-sovremennoe-sostoyanie-perspektivy-osobennosti/#Становление_дистанционного_обучения_в_России, интернет-ресурс

4. https://ru.wikipedia.org/wiki/Дистанционное_обучение, интернет-ресурс.

Педагогика

УДК 37.02

кандидат педагогических наук, доцент Тихонова Ирина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар);
доктор педагогических наук, профессор Шестаков Михаил Михайлович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар);
старший преподаватель Барчо Ольга Федоровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ И ПУТИ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация. Реализация различных педагогических закономерностей на современном этапе обучения зависит от связей и отношений, образованных педагогической системой. Учет педагогических закономерностей позволяет повысить эффективность процесса обучения и использования в нем современных технических средств. Знание педагогических закономерностей создает условия для прогнозирования педагогической деятельности, придавая ей содержательность и методическую осмысленность.

Ключевые слова: педагогика, закономерности, обучение.

Annotation. The implementation of various pedagogical laws at the current stage of training depends on the connections and relations formed by the pedagogical system. Taking into account pedagogical patterns makes it possible to increase the efficiency of the training process and the use of modern technical means in it. Knowledge of pedagogical patterns creates conditions for forecasting pedagogical activity, giving it content and methodological comprehension.

Keywords: pedagogy, patterns, learning.

Введение. Каждая наука отграничивается от других собственной, присущей только ей системой законов и закономерностей. Педагогической системе как подсистеме общества, а значит ее компонентам также присущи связи и отношения, а следовательно, и такие категории, как педагогический закон, педагогические закономерности и педагогические принципы [2, 3, 4, 6, 8, 10, 11].

Понятие «закономерность» (означает, прежде всего, определенную упорядоченность событий, относительное постоянство, устойчивость главных детерминирующих факторов, регулярность связи между вещами. Понятие «закономерность» используется при определении устойчивых проявлений в отдельных элементах педагогической системы или ее в сторонах: «закономерности педагогического процесса», «закономерности тренировочного процесса», «закономерности процесса обучения двигательным действиям», «закономерности процесса воспитания» и т.д. Изучение закономерностей обучения – это поиск общих тенденций развития и функционирования педагогических систем.

Некоторые педагоги [5, 7] выделяет в качестве педагогических (обучения и воспитания) закономерностей такие, как:

- направленность обучения на решение задач развития личности;
- активно-деятельностный характер участников образовательного процесса; единство потребностей как основа мотивации деятельностной активности учащихся;
- проявление уважения и требовательности к учащимся, укрепление их личного достоинства в процессе обучения;
- опора на способности и творческие задатки учащихся в процессе обучения; учет гендерных, возрастных и других индивидуальных особенностей обучающихся;
- согласованность педагогических требований со стороны участников и институтов воспитания и социализации (семьи, школы, общественности и др.).

Закономерности педагогического процесса могут быть обусловлены социальными условиями (характер обучения в конкретных исторических условиях обусловлен потребностями современного общества), природой человека (формирование личности обучающегося зависит от возрастных и индивидуальных особенностей) и сущностью самого педагогического процесса (постоянная взаимосвязь обучения и воспитания).

Выявляя закономерности, необходимо абстрагироваться от целей и условий осуществления каждого отдельного акта педагогического воздействия, от конкретных педагогических ситуаций, от мотивации вовлеченных в педагогическую деятельности обучающихся и педагога. И только тогда раскроются объективно существующие постоянные, неизменные черты педагогического процесса в целом [1, 9, 12, 13].

При этом важное значение имеет место умелое использование разнообразных педагогических приемов в процессе обучения, способствующих возникновению потребности и мотивации обучающихся к самостоятельному изучению материалу.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время педагогическая общественность все чаще возвращается к противоречию «между сложившейся технологией обучения, ориентированного преимущественно на усвоение знаний, а не на развитие проблемного мышления, творческой активности и потребностью общества и человека в развитии его интеллекта и личности».

Причиной подобной ситуации является совокупность вызовов, с которыми столкнулось современное общество и педагогическое сообщество, среди которых следует выделить некоторые, имеющие принципиальное значение для изучаемого вопроса:

- изменение системы образования, которое привело к устареванию знаниевого подхода в обучении и подготовки личности к жизнедеятельности в современных условиях (включающих в себя знание лишь как компонент);
- открывшиеся новые возможности эффективной организации процесса образования, появившиеся новые педагогические инструментарии вследствие третьей информационной революции потребовали изменение множество компонентов обучения и образования;
- необходимость перехода к информационной идеологии обучения и к компетентностному образованию в своем развитии сдерживается недостаточностью понимания способов достижения этих целей;
- изменения величины, направленности и качества информационного потока актуализирует самостоятельную работу по ее усвоению индивидуумом на уровне проведения с ней потребных операций для обеспечения рефлексии и обеспечивать реализацию «учебной деятельности»;
- изменения, произошедшие в состоянии обучающихся, приводят к необходимости учета новых физиологических и психологических реалий развития ребенка, которые не в полной мере известны.

Известно, что в процессе обучения субъект передает собственные знания, а объект получает информацию, которая может стать знанием для принимающего только в случае выполнения им некоторых умственных операций.

Произошедшие изменения информационного потока требуют от обучающегося обладать возможностью идентифицировать каждую ее единицу, определять связи между структурными и (или) информационными единицами и проявлять гибкость в ее применении в условиях изменчивости внешних условий. В этой связи можно выявить схожесть закономерностей анализа информации при получении знаний и при развитии двигательного навыка, а также наличие в этих педагогических явлениях некоторых общих закономерностей, реализация которых позволяет добиться эффективных результатов в развитии и формировании личности обучающегося.

Педагогические закономерности можно подразделить на общие и частные. Закономерности, охватывающие своим действием всю систему, относятся общими, а те действия, которые распространяется на отдельный компонент системы – частными (Таблица 1).

Таблица 1

Классификация педагогических закономерностей

Общие	1. Закономерность цели обучения
	2. Закономерность содержания обучения
	3. Закономерность качества обучения
	4. Закономерность методов обучения
	5. Закономерность управления обучением
	6. Закономерность стимулирования обучения
Частные	1. Дидактические (содержательно-процессуальные) закономерности
	2. Гносеологические закономерности
	3. Психологические закономерности
	4. Социологические закономерности
	5. Организационные закономерности

Указанные выше закономерности могут служить основой для формирования стратегии образовательного процесса, которая составляет ядро современной педагогики обучения. Учет этих закономерностей наряду с психологическими и другими характеристиками позволяет педагогам построить оптимальный педагогический процесс в конкретных ситуациях.

Для повышения эффективности процесса обучения должны быть определены базовые закономерности педагогического процесса, в числе которых: опора на явление апперцепции; опора на правила построения композиций при создании и использовании иллюстративного материала; обеспечение качественного восприятия информации обучающимся за счет учета их индивидуальных особенностей.

В качестве базовых закономерностей педагогического процесса, определяющих подходы к их реализации, используются опора на явление апперцепции, опора на правила построения композиций при создании и использовании иллюстративного материала, обеспечение качественного восприятия информации обучающимся за счет учета его индивидуальных особенностей:

- опора на явление апперцепции представляет собой опору на впечатления, полученные в результате выполнения действий бытового, общефизического и специального характера, имеющихся в опыте обучающегося, опора на имеющейся опыт;
- необходимость опоры на правила построения композиции при создании и использовании иллюстрационного материала вытекает из физиологических основ зрительного восприятия изображения, из особенностей получения объемности зрения, учета аккомодационных возможностей человека, особенностей восприятия движения, «голографичности зрения» и ряда других законов композиционного построения представляемого материала (закон целостности восприятия или системного эффекта восприятия, обеспечивающий зрительное объединение элементов в единое целое; закон контрастов или восприятия каждой части целого, позволяющий воспринимать и отражать движение, изменение или развитие; закон подчиненности средств композиции идейному замыслу презентации), композиционных правил построения композиции [создание представлений о направлении, амплитуде, силе, ритме и темпе движений; выделение сюжетно-композиционного центра презентации; передача ритма; единства и борьбы симметрии (как устойчивости) и асимметрии (как динамики), обеспечение равновесности частей презентации; выполнение правила золотого сечения при построении зрительного образа, восприятие человеком перекрещенных и кривых линии, учет «эффекта тоннеля», эффект продления контура и др.] и приемов построения композиции;
- обеспечение качественного восприятия и отражения информации требует учета состояния «принимающей информацию» стороны, то есть учет способности обучающихся к восприятию, а также учет зрительной асимметрии индивидов, удобство визирования, выполнения вращательных движений, закономерные производные взаимодействия симметрии – асимметрии, ритма и аритмии, сенситивных периодов формирования зрения и другие.

Выводы. Таким образом, в учебном процессе действуют важные закономерности, выражающие связи между всеми компонентами педагогической системы. Закономерности устанавливают динамику достижения стабильно высоких результатов воспитания, обучения; показывают зависимость их от среды, наследственности и воспитания; раскрывают связи между деятельностью учителей и деятельностью учащихся; учитывают зависимости между важнейшими факторами воспитания. Их действие в практическом педагогическом процессе требует постоянного учета. Прежде чем дать, задание обучающимся, педагог, выполняя требования закономерностей педагогического процесса, должен проверит соответствие логического содержания задания с его эмоциональным воздействием, как будет происходить чувственное восприятие теоретических положений с точки зрения их практического применения. Применение современных технических средств обучения вносит свои коррективы в процессе обучения, обнаруживая новые проблемы. Знание этих проблем создает условия для прогнозирования успешной педагогической деятельности, придавая ей определенную содержательность и методическую осмысленность.

Литература:

1. Бобрышов С.В. Методы активизации процесса обучения: учебное пособие. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2010. – 256 с.

2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебник для вузов. Спб.: Изд-во «Питер», 2000. – 304 с.

3. Голованова Н.Ф. Педагогика: учебник. – М.: Издательство «Академия», 2019. – 352 с.

4. Гордеев К.С., Жидков А.А., Илюшина Е.С., Федосеева Л.А., Ермолаева Е.Л. Тенденции развития современного общества как необходимость в обновлении педагогических методов обучения // Современные научные исследования и инновации. 2018. № 11 [Электронный ресурс]. URL: http://web.snauka.ru/issues/2018/11/88387

5. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.

6. Крившенко Л.П. Педагогика: учебник. М.: ТК Велби, изд-во «Проспект», 2008. – 432 с.

7. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. М.: Знание, 1980. – 76 с.

8. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: ИЦ «Академия», 2002. – 576 с.
9. Тихонова И.В. Современные технологии обучения и пути их реализация // Проблемы современного педагогического образования. Ялта, 2020. – Вып. 66 (4). – С. 269-272.
10. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения в 2 т. М.: Педагогика, 1974. – 2 т.
11. Хуторской А.В. Педагогика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. СПб.: Питер, 2019. – 608 с.
12. Чермит К.Д. Дидактические закономерности и принципы построения физического воспитания и спортивной подготовки детей и молодежи // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». Майкоп: Изд-во АГУ. – 2014. – Вып. 4 (146). – С. 146-154.
13. Чермит К.Д. Методология и методика психолого-педагогических исследований. М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2012. – 208 с.

Педагогика

УДК 378.2

магистрант Тюльникова Ирина Николаевна
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)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕГО-ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

Аннотация. В статье рассмотрена возможность использования ЛЕГО-технологий в коррекционной работе с детьми с ОНР. Представлены направления коррекционной работы по развитию связной речи дошкольников с ОНР с использованием ЛЕГО-конструирования. Раскрыта эффективность использования ЛЕГО-технологий для развития психологической базы речи детей дошкольного возраста. Рассмотрены некоторые виды конструкторов ЛЕГО в соответствие с возрастом детей и использование их в практике логопеда на коррекционно-развивающих занятиях.
Ключевые слова: связная речь, дошкольники с ОНР, ЛЕГО-технологии, конструирование, мышление, модели ЛЕГО.
Annotation. The article considers the possibility of using LEGO technologies in correctional work with children with OND. The directions of correctional work on the development of coherent speech of preschool children with OND using LEGO construction are presented. The effectiveness of the use of LEGO technologies for the development of the psychological base of speech of preschool children is revealed. Some types of LEGO constructors are considered in accordance with the age of children and their use in the practice of a speech therapist in correctional and developmental classes.
Keywords: coherent speech, preschoolers with ONR, LEGO technologies, construction, thinking, LEGO models.

Введение. Развитие связной монологической речи является одной из главных задач коррекционно-логопедической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи. Это выступает одним из критериев для эффективного преодоления речевого недоразвития, а также для подготовки детей к организованному процессу обучения и образования в общеобразовательной школе [3, 8].

С каждым годом просматривается негативная тенденция увеличения детей с различными нарушениями речевого развития особенно это наблюдается в период дошкольного детства. Категория детей с общим недоразвитием речи (ОНР) является не только наиболее многочисленной группой в сравнении с другими категориями детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), но и наиболее представленной в дошкольных образовательных организациях. При общем недоразвитии речи у детей выявляются трудности в формировании всех компонентов рече-языковой системы, имеющих отношение как к смысловой, так и звуковой стороне речи. В большинстве случаев у таких детей оказывается несформированной связная монологическая речь.

Развитие единого смыслового и структурного целого, включающее связанные между собой тематически законченные отрезки речи являются одними из важнейших задач коррекционной работы с детьми с общим недоразвитием речи. Это обусловлено тем, что связная речь является социально значимой, формирующей всестороннее развитие личности, т.к. именно в связной речи реализуется главная, коммуникативная функция языка. Кроме этого, связная монологическая речь выступает одним из показателей готовности ребенка к обучению грамоте. Умение точно и образно отражать все существенные стороны предметного содержания, связно пересказать какой-либо текст, формирует у ребенка чувство стиля, чувство родного языка: во время связного монолога ребенок употребляет метафоры, образные выражения, заимствованные им из известных художественных произведений, сказок и др. Навык связного монолога помогает ребенку преодолевать робость, стеснительность, способствует развитию уверенности в своих силах.

В связи с этим работа по формированию связной речи у детей с общим недоразвитием речи является основным направлением в логопедической практике. Дети с общим недоразвитием речи испытывают трудности в отборе фактов для своих рассказов, выстраивании логически последовательного предложения, структурировании высказывания, в их логическом оформлении. На уровень речевого развития ребенка указывает то, как он умеет строить высказывание, общаться с окружающими. Несмотря на многочисленные работы и опыт специалистов данная проблема имеет место в современной логопедии.

Нельзя эффективно развивать речь ребенка, не включая ее в какую-либо активную деятельность. Поэтому в дошкольных образовательных организациях необходимо создавать такую предметно-пространственную среду, которая обеспечила бы всестороннее развитие речевых возможностей

дошкольников. В процессе игры дошкольник не просто знакомится с окружающим миром, но и выражает к нему свое отношение. Как утверждает Д.Б. Эльконин, необходимость постоянного внимания и контроля игр детей со стороны взрослых объясняется тем, что игры в детском возрасте являются важнейшим критерием психофизического развития ребенка [10].

Необходимым условием реализации ФГОС ДО является обучение детей в игровой деятельности, поскольку игра – основной вид занятий детей дошкольного возраста. В данном аспекте естественному желанию детей исследовать новое, что-то создавать, конструировать полностью соответствуют образовательные возможности конструкторов ЛЕГО как важному элементу игры в процессе развития и воспитания детей, формирования их связной речи. ЛЕГО-технологии помогают расширить и углубить имеющиеся у дошкольников представления, научить их выделять признаки предметов, развивают мышление, усидчивость, внимание, а значит и речевые возможности, что делает конструкторы ЛЕГО достаточно востребованными в коррекционных группах дошкольных образовательных учреждениях [4].

Изложение основного материала статьи. Развивающие конструкторы ЛЕГО известны во всем мире как современные образовательные технологии, соответствующие качественному и адекватному развитию ребенка дошкольного возраста. В силу своей универсальности и педагогической эффективности ЛЕГО в дошкольных учреждениях все более вытесняют обычные игрушки и наглядные материалы. ЛЕГО-конструирование - это форма творческой, моделирующей деятельности ребенка, в которой активное участие принимает педагог. Участие педагога в процессе конструирования направлено на содействие активного развития мышления, моторики, тактильной и двигательной сфер, содействует коррекции поведения, развивает коммуникативную функцию речи. Большинство учителей-логопедов сходятся во мнении, что применение в логопедической практике ЛЕГО-технологий позволяет за сравнительно небольшой период времени добиваться устойчивых результатов в коррекции различных речевых нарушений. Кроме этого, использование данного вида конструирования в коррекционной работе способствует предупреждению появления вторичных дефектов, что благотворно воздействует как на речевые так и неречевые высшие психические функции ребенка.

Исследования М.М. Кольцовой и М.С. Рузиной свидетельствуют о том, что уровень развития речи непосредственно связан с уровнем развития мелкой моторики. В данной связи использование конструкторов ЛЕГО в коррекционной работе с детьми с ОНР развивает мелкую моторику, активизирует речевые отделы головного мозга, способствуя развитию когнитивной сферы ребенка в целом. В результате – у детей улучшается звукопроизношение, речь становится более четкой и разборчивой [3].

З.А. Репина предлагает для развития психологической базы речи в работе с детьми с ОНР использовать конструкторы ЛЕГО. По ее мнению использование конструктора на логопедических занятиях поможет развитию у ребенка оптико-пространственных представлений, мышления, планирующей функции речи, т.к. работая с блоками ЛЕГО дети выполняют задания, направленные на выделение предметов, установление причинно-следственных связей и используют их для создания готового объекта. Действия, выполняемые детьми все больше становятся осознанными и способствуют получению все новых и новых результатов [7].

Развитие зрительно-предметного восприятия выступает базой для развития у детей рече-языковых средств общения. По мнению М.В. Грачевой зрительно-предметное восприятие способствует переходу к оречевлению предметного мира, к установлению взаимосвязей «предмет – слово». В процессе использования в своей деятельности ЛЕГО у ребенка постепенно формируется образ создаваемого объекта. Сформированный образ оказывает активирующее действие на потенциальные речевые возможности ребенка. Развитие мануального праксиса способствует дифференцированности мелко-моторных навыков, а это в свою очередь активизирует работу тактильного анализатора, который осуществляет непосредственное взаомодействие с речевыми зонами. Кроме этого конструкторы ЛЕГО активно развивают у ребенка широкую сенсо-моторную сферу, сенсорное восприятие, которое играет важнейшую роль при работе с детьми с ОНР [1].

Лего-конструирование состоит из таких операций, как мысленное создание модели (ее образа), воплощение придуманного образа в трехмерном пространстве, приведение в определенную последовательность отдельные части конструктора, его элементы, связка элементов в единую форму. В процессе работы с ЛЕГО О.Ю. Зорина выделяет два взаимосвязанных этапа: замысел, создание первоначального образа и реализация замысла. Сначала ребенок разрабатывает общую стратегию, планирует основные шаги, постоянно экспериментирует, изменяет и дополняет первоначальный план [2].

Работа с конструктором помогает на практике понять все свойства предмета, его положение по отношению к другим предметам. В процессе сборки свои действия ребенок сопровождает речью, называет пространственные понятия (вверх, вниз, вправо, влево, дальше, короче, длиннее и др.) Это способствует укреплению в речи пространственных взаимосвязей и отношений между объектами, что в целом обогащает и расширяет активный словарь ребенка.

Преимущества занятий с ЛЕГО заключаются еще и в том, что они позволяют выстроить систему, когда в процесс вовлекаются все стороны речи - от восприятия звука до формирования связной речи. Т.В. Лусс предлагает для этого вводить в занятие различные игровые упражнения, беседы с детьми и др. При этом, хорошо отрабатывается грамматический строй, например, согласование числительных с существительными (сколько колес на машине? сколько окон в домике? и т.д.) Более связными и последовательными становятся пересказы и диалоги детей. Пересказ на основе объёмного образа элементов ЛЕГО, помогает ребёнку понять замысел, сюжет, что находит отражение в рече-языковой деятельности ребенка. Его рассказ становится все более содержательным и последовательным. При этом работа по формированию связной речи проводится от простого к сложному, с постепенным сворачиванием наглядных опор [4].

В соответствие с требованиями ФГОС ДО необходимо развивать и уделять большое внимание предметно-пространственной среде дошкольного учреждения. Она должна быть доступной для ребенка, интересной и многофункциональной. Для эффективного использования ЛЕГО-технологий во многих детских садах оборудуются специальные комнаты, так называемые «LEGO-комнаты», которые комплектуются наборами ЛЕГО различной модификации, в том числе специальными обучающими конструкторами, необходимыми дидактическими пособиями, компьютерной техникой.

Наборы ЛЕГО рассчитаны на самый разный возраст, включают различное количество деталей абсолютно разной формы. Действия с элементами конструктора расширяют словарь, дети узнают новые категории родного языка, учатся их связывать между собой. В процессе сборки конструкции развиваются и

совершенствуются логические операции – сравнение, классификация и др. Возможность совершения самостоятельных действий с элементами конструктора, их группировки, сравнения способствуют формированию взаимосвязанного комплекса морфологических, семантических и звуковых операций, помогающих выбрать нужное слово. Это даёт возможность не только расширить словарный запас, но и перевести импрессивную лексику в экспрессивную, т.е. активизировать речевую деятельность.

В контексте коррекции и развития связной речи Е.В. Фешина предлагает использовать метод рассказа по уже построенной ребенком модели, т.е. попробовать описать ее. Объемные фигуры наиболее точно и последовательно помогают воссоздать сюжет и составить рассказ-описание. Составление рассказа не по наглядной картинке, а по собранной ребенком трехмерной модели ЛЕГО, помогает лучше представить сюжет, соединить в одно целое все элементы, что делает пересказ более содержательным и связным. Е.В. Фешина предлагает усложнять работу постепенно. На подгрупповых можно обсуждать свои построенные модели, при этом проговаривать всю последовательность действий. По мнению автора так дети учатся общаться, оценивать свою модель и модель товарища, сравнивать, предлагать свои варианты постройки. Таким образом развивается связная диалогическая и монологическая речь, творчество и интерес к занятиям [9].

Добиться высокой эффективности коррекционно-развивающей работы позволяет вовлечение родителей детей с ОНР в работу в домашних условиях. По рекомендациям воспитателей и учителя-логопеда родители вместе с детьми дома выполняют постройки с использованием конструктора ЛЕГО. Такая совместная деятельность имеет большой развивающий потенциал: способствует установлению взаимопонимания и доверия между ребенком и взрослым, помогает почувствовать каждому из участников образовательного процесса свою значимость в общем деле.

Т.В. Лусс отмечает, что при использовании ЛЕГО-технологий необходимо учитывать возраст детей. Так, с детьми младшего дошкольного возраста необходимо использовать специальные наборы ЛЕГО с крупными элементами и простыми соединениями деталей. Для детей среднего дошкольного возраста разработаны детали с более сложным соединением. К ним относятся наборы LEGO Dasta или LEGO Sistem, включающие в помощь ребенку специальные цветные схемы. В старшем дошкольном возрасте применяются уже более сложные, комбинированные виды конструктора. Они состоят из разных по размеру и форме элементов с различными видами соединений, например, набор LEGO «Построй свою историю». Такие наборы используют графические цветные схемы для сборки, иногда прилагают дополнительные варианты сборки [5].

Все занятия учителя-логопеда с использованием ЛЕГО направлены на умение логически мыслить, думать, выражать свои мысли, что в целом способствует активному переходу от конкретного способа мышления к дискурсивному. Во время занятий значительно расширяется кругозор ребенка, а это в свою очередь способствует более быстрому овладению связной речью.

В процессе обучения детей работе с конструктором, Ю.А. Максаева предлагает использовать следующие педагогические приёмы [6]:

– вступительную беседу, служащую способом привлечения к теме занятия;

– проблемную ситуацию, способствующую повышению интереса и вовлечению детей в игровую деятельность;

– сюжетно-ролевую игру, напрравленную на активное использование связной речи;

– задания по образцу, которые сопровождаются помощью педагога;

– конструирование с использованием технологических карт и инструкций, выполнение работы по схемам;

– творческое конструирование по замыслу или по нарисованной модели;

– создание мультфильмов и комиксов с LEGO.

Выводы. Таким образом, использование ЛЕГО-технологии в коррекционной работе с дошкольниками с ОНР способствует расширению и обогащению словаря, развитию грамматически правильной, связной речи. Конструкторы ЛЕГО способствуют развитию коммуникативных навыков и речевой активности, поскольку в процессе работы выстраивается проблемная ситуация, которую они должны решить сообща. От степени участия учителя-логопеда и воспитателя в образовательном процессе, во многом зависит успешность развития связной речи у детей с ОНР. Систематическая коррекционно-развивающая работа с дошкольниками с ОНР, которая включает с одной стороны активную речевую деятельность, а с другой – игровую деятельность с использованием ЛЕГО способствует обогащению связной речи, наращиванию словаря и расширению грамматических конструкций.

Литература:

1. Грачева М.В. Развитие речи детей дошкольного возраста через использование легоконструирования [Электронный ресурс] / М.В. Грачева, Е.А. Татаринцева // Инновационные технологии нового тысячелетия: сб. ст.: в 3 ч. / отв. ред. А.А. Сукиасян. – Уфа, 2017. – Ч. 2. – С. 163-165. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=29400444 (Дата обращения: 02.03.2021).

2. Зорина О.Ю. Использование лего-технологий как средства коррекции и развития речи дошкольников с ОНР / О.Ю. Зорина // Филологическое образование в период детства. – Т. 22. – 2015. – С. 32-34.

3. Кольцова М.М., Рузина М.С. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 224 с.

4. ЛЕГО-конструирование как средство развития творческой личности в дошкольном возрасте. [Электронный ресурс]. – URL: http://docplayer.ru/30880597-Lego-konstruirovanie-kak-sredstvo-razvitiyatvorcheskoy-lichnosti-v-doshkolnom-vozraste.html

5. Лусс Т.В. Формирование навыков конструктивно – игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО. – М., 2007. – 133 с.

6. Максаева Ю.А. Интеграция лего-конструирования в образовательную деятельность [Текст] / Ю.А. Максаева // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 8. – С. 104-108.

7. Репина З.А. Уроки логопедии / З.А. Репина, В.И. Буйко. – Екатеринбург: ЛИТУР, 1999. – 207 с.

8. Ткаченко Д.А., Родин Ю.И. О месте и значении психомоторной функции в формировании навыка письма у детей с общим недоразвитием речи. Вестник Мининского университета.2020 Том 8, № 3 URL: https://vestnik.minininuniver.ru/jour/article/view/1118

9. Фешина Е.В. Лего-конструирование в детском саду: пособие для педагогов. – М.: Сфера, 2012. – 144 с.
10. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте: Краткий очерк / Д.Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 2011. – 115 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Тюрина Надия Шамильевна
Городское автономное образовательное учреждение высшего образования
«Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

КИНЕМАТОГРАФ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ (ДЕФЕКТОЛОГОВ) СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены методические подходы применения кинематографических ресурсов в процессе подготовки будущих специальных педагогов (дефектологов). Основная идея автора состоит в том, чтобы показать, как кинематограф может быть полезен в формировании инклюзивной культуры профессионала. Представлены методические аспекты работы преподавателя высшей школы с тематическими кинофильмами.

Ключевые слова: кинематограф, подготовка специальных педагогов, учитель-дефектолог, инклюзивная культура, экстрабилити, медиа.

Annotation. The article presents methodological approaches to the use of cinematic resources in the process of training future special teachers (defectologists). The author's main idea is to show how cinema can be useful in building an inclusive culture of the professional. The methodological aspects of the work of a higher school teacher with thematic films are presented.

Keywords: cinematography, training of special teachers, teacher-defectologist, inclusive culture, extrability, media.

Введение. Ценность кинематографа состоит в его способности **о**тражать социальную многообразие жизненных проявлений. В кинематографе как в зеркале отражаются все аспекты жизни человека, в том числе экзистенциальные (рождение, жизнь, боль, потери, разлуки, трагедии, болезни, смерть). Конечно, кинематограф не свободен в своем отражении от авторского замысла и точки зрения сценариста, режиссёра, оператора, актёра. Трудно отрицать, что на конечный кинематографический продукт не оказывает влияние идеологические установки государства и общества. Зачастую, именно они являются заказчиками той или иной идеи, которая должна найти свое воплощение на экране. Таким образом, проблема отражения на экране всех аспектов жизни человека с инвалидностью это закономерность кинематографического жанра и общих общественно-политических и социокультурных тенденций.

По мнению исследователей Е.Р. Смирновой-Ярской, Ю.Г. Воронецкой-Соколовой и других немногочисленных ученых, которые занимались феноменом кино о другом, кинематограф в данном случае использует инвалидность как некую метафору. За последние сто лет бурного развития кинематографа образ человека с инвалидностью трансформировался. От инструмента демонстрации зрителю обобщенного образа народа, образа агрессивного, опасного человека или наоборот героя, несломленного духом, до реалистичного отражения всех аспектов жизни с инвалидностью. В этом аспекте важно признать, что современный кинематограф стремится к формированию у зрителя адекватной картины мира о жизни человека с Другими возможностями и потребностями. При этом «говорит» недискриминационным языком, стремясь развенчивать общественные мифы и стереотипы. Конечно, во многом качество и объективность предоставляемой зрительской аудитории информации определяется мастерством и личной позицией авторов фильма.

Целями данной статьи не является рассмотрение кинематографической составляющей проблемы. В данном случае, перед автором стоит задача продемонстрировать возможности использования кинематографической продукции в образовательных целях при подготовке будущих специальных педагогов (дефектологов) для работы в специальном и инклюзивном образовании.

Изложение основного материала статьи. Очевидно, что для специального педагога (дефектолога) инклюзивная культура является базовой профессиональной характеристикой. По мнению исследователя данного феномена В.В. Хитрюк «инклюзивная культура это составляющая профессионально педагогической культуры, определяется как интегративное личностное качество, способствующее созданию и освоению ценностей и технологий инклюзивного образования, интегрирующее систему знаний, умений, социально-личностных и профессиональных компетенций, позволяющих педагогу эффективно работать в условиях инклюзивного образования» [2]. Первичной характеристики в данном определении выступают ценности. «Ценностные ориентации образуют высший уровень диспозиционной иерархии в структуре личности и являются основанием для оценок окружающей действительности, а также детерминируют предрасположенность личности к той или иной социальной активности. На базе ценностных ориентаций формируются мировоззренческие и нравственные убеждения личности, объединяющиеся в систему и составляющие ее духовную культуру» [1]. Исходя из данного определения мы фиксируемся на том, что для формирования инклюзивной культуры важны инклюзивные ценности и возможности их развития через целенаправленное погружение в тематическую кинопродукцию.

Представитель аксиологического подхода А. Грамши основной функцией кино видит – формирование сознания и образцов поведения. Предлагая зрителю определенную систему ценностей, тип поведения, которые продуцируются через образы героев и антигероев, кино побуждает к копированию, желанию добиваться цели, через те средства и методы, которые приносят успех персонажам кинофильмов. Одним из главных факторов, воздействующих на систему ценностных ориентаций личности, является социокультурная среда. И привлечение в педагогический процесс кино позволяет открывать новые стороны и взгляды на жизненные ситуации, в том числе связанные с нетипичным способом функционирования в среде.

Студенческая аудитория, как правило это молодежь в возрасте от 21 до 30 лет и у многих из них не сформировано личностное отношение к проблеме нетипичного развития или присутствует стереотипное представление об ограничения и дефектах. Поэтому погружение в Другое кино, где человек с нарушениями и его социальное окружение предстаёт во всем многообразии проявлений, на разных этапах онтогенеза человека и в разных контекстах позволяет создать соответствующую развивающую среду.

Использование ресурса кинематографа в отечественной педагогической практики явление не новое. Исследователи кинообразования выделяют два основных его вида: профессиональное и развивающее (Ю.Н. Усов и др.). Целями развивающего кинообразования являются: формирование культуры восприятия, анализа, понимания экранного медиатекста, освоение экранного языка и т.д. Важно, что реализация развивающего подхода в кинообразовании способствует и личностному развитию зрителя: от овладения базовой медиа-гигиеной на основе осознанного выбора соответствующей кинопродукции, через формирование медиа грамотности (кинограмотности) к медиакультуре (Е. Бондаренко). Если осуществить перенос от общего понимания медиакультуры к проблеме формирования инклюзивной культуры через использование медиа, то можно увидеть следующую вертикаль ее формирования: от способности критически выбирать тематическую кинопродукцию в зависимости от целей просмотра (например, посмотреть фильм «Временные трудности» с целью понимания того, что так не надо), через умение анализировать и интерпретировать явный и скрытый смысл кадра, сюжета, визуального и звукового оформления и т.д. к возможности через медиа транслировать адекватный образ человека с инвалидностью, его социального контекста, в том числе с опорой на теорию экстрабилити.

Еще одним аргументом в пользу использования данного метода в подготовке специальных педагогов (дефектологов) состоит и в том, что современный ориентир на формирование у выпускников soft skills предполагает сформированность двух основных групп компетенций: медийных (находить информацию, осмысливать, критически оценивать, интерпретировать, создавать) и презентационных (презентовать). Таким образом, через целенаправленную организацию работы с тематическими кинофильмами, специальный педагог будет способен демонстрировать медиакультурное поведение в инклюзивной среде, сам становясь агентом изменений и формирования принимающего общества.

Нельзя не учитывать и такую особенность кинематографа создавать условия для формирования сообщества, объединенного общей идеей. Активное погружение в кинематографическую среду с соответствующей тематикой, совместный просмотр, последующая рефлексия и обсуждение способствуют сплоченности студенческой группы, выработки общих ценностей и идей. В будущем это позволит студентам, будучи уже специалистами лучше понимать друг друга и вести конструктивный профессиональный диалог. Кроме этого, сформированные единые ценностные установки специальных педагогов (дефектологов) будут способствовать соответствующей трансляции гуманистически ориентированной позиции в широком социальном контексте. В итоге это будет работать на формирование в обществе инклюзивной культуры.

В педагогическом аспекте важно, что ресурс кинематографа может быть полезен преподавателям в целях формирования и контроля знаний студентов. Под каждую изучаемую тему по всем разделам специальной педагогики можно подобрать кинематографический материал, иллюстрирующий изучаемые проблемы. Так, например, при изучении проблем заикания, можно предложить к просмотру фильм «*Король говорит*», нарушений письменной речи «*Звездочки на земле*» и т.д. Закрепляя тему семейного воспитания лиц с ОВЗ, также можно предложить достаточно большой арсенал ресурсов видеотеки. Для целей контроля знаний подбираются эпизоды фильмов или целый фильм с заранее подготовленными вопросами, или, наоборот, не имеющие целевой установки. После просмотра задаются конкретные вопросы, выявляющие знания студентов, педагогическую наблюдательность, способность к анализу проблемной ситуации.

Таким образом, проанализировав возможности привлечения кинематографа в педагогический процесс с целями формирования инклюзивной культуры специального педагога, в первую очередь необходимо определиться с организацией обучающего процесса. В первую очередь важен подготовительный этап в работе преподавателя:

- выбор фильма;
- определение задач, формы работы с фильмом, вида учебного задания;
- организация просмотра;
- обратная связь.

Для правильного выбора фильма преподавателю необходимо ознакомиться с содержанием видеотеки или самостоятельно подобрать кино, отвечающее целям занятия. Выбранный фильм необходимо заранее просмотреть, выбрать способ демонстрации в аудитории (весь фильм или в виде медиа-кейса), подготовить учебные задания. Необходимо учитывать критерии выбора фильмов:

- Главный герой имеет соответствующую инвалидность, либо центральной темой фильма является тема инвалидности. Важно, чтобы основная сюжетная линия иллюстрировала когнитивные, физические, сенсорные, эмоциональные нарушения, их проявления в семейном или широком социальном контексте.
- Психологическая и социальная достоверность. Важно, чтобы демонстрируемые фильмы давали позитивный опыт преодоления проблем, но не превращались в историю чудесного избавления.
- Отражение гуманистических ценностей и идеалов. Следует подчеркнуть, что опыт сопереживания героям фильма, насыщает студентов эмоциональными силами и ресурсами.

Этап определения задач, формы работы с фильмом, вида учебного задания. Исходя из целей просмотра, преподаватель определяет ***конкретные задачи*** занятия: визуализация и уточнение знаний об изучаемом нарушении; демонстрация личностных, социальных проблем, связанных с нетипичным развитием; формирование адекватных современному уровню научных знаний представлений о конкретном нарушении; преодоление социальных стереотипов; создание условий для эмоциональной оценки жизненных ситуаций лиц с ОВЗ; контроль знаний и т.д.

Основной ***формой работы с фильмом*** является групповой или индивидуальный просмотр с последующей дискуссией. При организации группового просмотра желательно создание комфортной атмосферы – свободное расположение студенческой аудитории, возможность сделать необходимые записи. Индивидуальный просмотр может быть организован как самостоятельная внеаудиторная работа студентов, контроль за которой осуществляется по письменным работам или в других формах.

Виды учебных заданий **–** это варианты вопросов, инструкций, заданий, которые даются преподавателем перед просмотром кинофильма или после него. Задания могут выполняться как письменно, так и устно.

Эффективный вариант учебного задания, который может быть предложен студентам – это ***проблемно-ситуационный, этический или эстетический анализ фильма***.

После просмотра кинофильма (индивидуального или группового) преподаватель стимулирует его групповое обсуждение. Дискуссия – это самый значимый и развивающий момент взаимодействия триады «студент – преподаватель – другой студент". В процессе обсуждения зритель имеет возможность отрефлексировать свои чувства, эмоции и мысли по поводу увиденного, осознать основные идеи фильма, услышать альтернативные точки зрения, их аргументацию. Для того, чтобы дискуссия была конструктивна преподаватель может придерживаться определённого плана:

- Общая оценка фильма. Что больше всего запомнилось, понравилось?
- Главные герои фильма. Их характеристики.
- Достоверно ли передана картина того или иного нарушения или проблем, с ней связанной?
- Какова идея фильма и как она раскрыта? Какие проблемы затрагивают авторы?
- Художественные особенности фильма (работа режиссера, музыкальное оформление, игра актеров и т.д.).
- Какие выводы можно сделать после просмотра фильма? Особое внимание уделить личным выводам каждого участника.

Для подготовленной и мотивированной студенческой аудитории эффективной и конструктивной формой работы с кинематографическим ресурсом является ***конференция.***

Кроме этого, конструктивной формой получения обратной связи от студентов после просмотра фильма является эссе. Написание тематических эссе предполагает самостоятельный анализ темы, поиск проблемного поля, выбор аргументации, письменное изложение рассуждений студентом. Такой подход стимулирует активность студентов, поиск альтернативных точек зрения и их аргументацию, развивает способность к письменной коммуникации и критическому осмыслению реальности.

Апробация рассмотренного автором подхода, проходила на базе Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета, в рамках реализации элективного курса «Образ Другого в кинематографе». При заполнении рефлексивной анкеты по итогам курса студенты отмечали нетрадиционность обучающего формата; понравилось смотреть и обсуждать фильмы, создавалось ощущение, что это закрытый клуб, где можно свободно рассуждать и объяснять свою точку зрения; некоторые фильмы были эмоционально сложными; курс был насыщенным; расширил кругозор; познакомил с новыми фильмами, авторами и режиссерами; стимулировал интерес к российскому кинематографу; направил на поиски путей применения в собственной педагогической практике (например, в работе с родителями в будущем).

Выводы. Рассмотрев отдельные аспекты использования кинематографа в системе высшего образования, можно сделать вывод о том, что этот подход может быть плодотворным не только в работе с будущими педагогами системы инклюзивного и специального образования, но и в подготовке всех помогающих специалистов (социальных работников, педагогов-психологов и пр.).

Кинематограф обладает огромным потенциалом формирования инклюзивной культуры общества в целом при условии, если: во-первых, в кинофильме профессионально и достоверно демонстрируются истинные ценности принимающего общества, том числе с позиции нового для специальной педагогики феномена экстрабилити (профессиональная режиссура, актерское мастерство, экспертность); во-вторых, работа с кинофильмом организовывается целенаправленно и систематично; в-третьих, студент получает возможность транслировать свои компетенции в широкий социальный контекст.

Литература:

1. Кузнецова Ю.М. Литература на экране: взгляд психологов, писателей и кинематографистов. Материалы Международной научной конференции. Психологический институт РАО, Литературный институт имени А.М. Горького. 6-7 декабря 2016 г. / Под общ. ред. Н.Л. Карповой; редколл.: А.А. Мелик-Пашаев, Н.А. Борисенко, А.А. Голзицкая. – М.: ПИ РАО, 2016. – С. 24

2. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ // Вестник БГУ. 2012. №1 (1). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnaya-gotovnost-kak-etap-formirovaniya-inklyuzivnoy-kultury-pedagoga-strukturno-urovnevyy-analiz (дата обращения: 08.12.2020). Хитрюк В. В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ // Вестник БГУ. 2012. №1 (1). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnaya-gotovnost-kak-etap-formirovaniya-inklyuzivnoy-kultury-pedagoga-strukturno-urovnevyy-analiz (дата обращения: 08.12.2020).

Педагогика

УДК 378

кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры уголовного права и криминологии Уварова Наталья Владимировна
Дальневосточный юридический институт МВД РФ (г. Хабаровск)

К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ДВЮИ МВД РОССИИ В УСЛОВИЯХ САМОИЗОЛЯЦИИ

Аннотация. Статья посвящена проблемам адаптации обучающихся в условиях самоизоляции, как необходимому условию эффективности образовательного процесса. В ходе исследования автор выделяет основные педагогические условия, способствующие эффективности обучения в условиях дистанционных образовательных технологий.

Ключевые слова: адаптация, самоизоляция, on.line обучение, дистанционные образовательные технологии.

Annotation. The article is devoted to the problems of adaptation of students in conditions of self-isolation, as a necessary condition for the effectiveness of the educational process. In the course of the study, the author identifies the main pedagogical conditions that contribute to the effectiveness of learning in the context of distance learning technologies.

Keywords: adaptation, self-isolation, on.line training, distance educational technologies.

Введение. Эффективность обучения будущих сотрудников ОВД обусловлена прежде всего качеством организации адаптационного периода курсантов к образовательному процессу.

В 2020 году обучающиеся, в том числе, курсанты ДВЮИ МВД России вынуждены были продолжить образовательный процесс в условиях самоизоляции, а, значит, перешли на on.line обучение с применением дистанционных образовательных технологий (далее, ДОТ).

Особенностью образовательной деятельности в организациях системы МВД России является приоритет учебно-профессиональной направленности, где учебная деятельность осуществляется наряду с выполнением обязанностей по обеспечению охраны порядка на территории Вуза. Однако, при проведении исследования нами не учитывался этот фактор, поскольку он присутствует как в учебном процессе в обычном режиме, так и при самоизоляции.

Поскольку, как нами уже было указано, адаптация курсантов к учебному процессу имеет непосредственное влияние на эффективность обучения, остановимся на некоторых ее категориях.

Изложение основного материала статьи. Существуют различные определения понятия адаптации. Так, под адаптацией понимают, приспособление организма к обстоятельствам и условиям мира; «равновесие» с условиями среды [1]. Кроме того, выделяют два подхода к определению адаптации. Согласно первого подхода, адаптация – саморегулируемый организм, на который воздействует окружающая среда. Согласно второго подхода, адаптация это процесс привыкания индивида к обстоятельствам окружающей среды [2]. Нам ближе второй подход, поскольку, в процессе адаптации человек именно приспосабливается к условиям окружающего мира.

На процесс адаптации влияют три уровня: физиологический, психологический и социальный. Выделяют четыре вида адаптации: биологическая, социальная, этническая и психологическая. В рамках нашего исследования нас интересует именно социальная адаптация, включающая в себя, в том числе, привыкание к учебному процессу.

Понятие социальной адаптации законодательно закреплено. Согласно ст. 24 Федерального закона от 23.06.2016 № 182 «Об основах системы профилактики правонарушений РФ» [3], социальная адаптация представляет собой комплекс мероприятий, направленных на оказание лицам, находящимся в трудной жизненной ситуации, содействия в реализации их конституционных прав и свобод, а также помощи в трудовом и бытовом устройстве. При этом, согласно данного закона, обучаемые не являются категорий лиц, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Применительно к теме нашего исследования, понятие социальной адаптации представлено, как процесс приспособления одного человека или группы к социальному обществу, представляющему собой условия, с помощью которых воплощаются жизненные цели. Такая адаптация может быть как пассивной, когда человек ничего не изменяет в своей жизни и активной – когда человек изменяет условия собственной жизни.

Обычно проблемы такой адаптации связаны как с напряженными отношениями с трудовым коллективом, так и с нежеланием работать и учиться в этой среде.

Выделяют виды социальной адаптации: управленческая, экономическая, педагогическая, которая интересна в рамках нашего доклада. Педагогическая адаптация – это процесс приспособления к системе образования, ее стандартам, нормам.

Цель адаптации – приобретение умений по эффективному восприятию предмета, а также новых или развитие уже имеющихся личных качеств.

С целью выяснения вопроса о том, насколько курсанты ДВЮИ МВД России смогли адаптироваться к процессу обучения в условиях самоизоляции, при переходе на on.line обучение с применением дистанционных образовательных технологий, нами было проведено их анкетирование. Респондентами являлись курсантами 1, 2, 3 курсов ДВЮИ МВД России в количестве 110 человек. Поскольку ответы на вопросы анкеты респондентов значительно расходились в зависимости от курса обучения, анализ анкеты представлен нами с разделением на курсы. Респонденты могли выбрать несколько ответов на вопрос. В ходе проведенного исследования выяснилось, что обучаемые в стенах ДВЮИ МВД в абсолютном большинстве хотели бы получить высокий уровень развития профессиональных возможностей и необходимые практические навыки (Таблица 1).

Таблица 1

Результаты опроса обучающих ДВЮИ МВД о желании получить высокий уровень развития профессиональных возможностей

Хотели бы вы получить высокий уровень развития профессиональных возможностей и необходимые практические навыки? (%)				
Курс	Да	Нет	Затрудняюсь ответить	Мне все равно
3	100	-	-	-
2	100	-	-	-
1	98	-	2	-

При этом, как показал анализ представленных анкет, курсанты в основном хотели бы получать образование при сочетании очных и дистанционных занятий по одному и тому же предмету. В полном объеме очное или в полном объеме дистанционно изучение предметов допустимо для респондентов, но в зависимости от предмета. Заметим, что чем младше курс, тем предпочтительнее полностью очное обучение. Абсолютное дистанционное образование выбрали 6% курсантов, обучающихся в период самоизоляции на первом курсе (Таблица 2). Отметим, однако, что данным респондентам хотелось бы большего визуального общения на занятиях с преподавателями.

Таблица 2

Результаты опроса обучающих ДВЮИ МВД, что является предпочтительней при получении образования

Что является предпочтительней при получении образования? (%)				
Курс	Очное обучение	Сочетание очных и дистанционных занятий по предмету	Дистанционное образование	В зависимости от предмета
3	11	50	-	39
2	33	25	-	38
1	40	36	6	16

Очевидно, что в рамках нашего исследования, интересовал вопрос, какие проблемы у обучаемых возникли в связи с переходом на on.line обучение (Талица 3).

Таблица 3

Результаты опроса обучающих ДВЮИ МВД о проблемах возникших в связи с переходом на on.line обучение

Какие проблемы у вас возникли в связи с переходом на on.line обучение с применением ДОТ? (%)	Курс		
	3	2	1
неготовность к самоизоляции	22	15	14
отсутствие мотивации и ответственности за собственное развитие при обучении в данном формате	-	10	12
отсутствие компьютера	-	2,5	2
сложности с выходом на образовательный портал	67	58	48
проблемы с интернетом	22	13	12
отсутствие визуального наблюдения эмоций со стороны преподавателя	22	20	36
безучастность преподавателя	5	8	6
отвлекание от учебного процесса проживающих совместно лиц	-	-	-
отсутствие научно-методического обеспечения дисциплины	-	-	6
неумение рационально распределить собственное время для качественной подготовки к занятиям	-	5	4

Интересно, что без учета проблем технического характера, трудности в обучении курсанты связывают с отсутствием визуального наблюдения эмоций со стороны преподавателя и неготовностью к самоизоляции. Курсанты 2 курса (10%) и 1 курса (12%) признали отсутствие мотивации и ответственности за собственное развитие при обучении в данном формате.

В основном помощь в решении проблем, связанных с переходом на online обучение с применением ДОТ, курсантам оказывали сами однокурсники и преподаватели (Таблица 4).

Таблица 4

Результаты опроса обучающих ДВЮИ МВД о содействии в помощи и решения проблем, связанных с переходом на on.line обучение с применением ДОТ

Кто оказывал вам помощь в решении проблем, связанных с переходом на on.line обучение с применением ДОТ? (%)					
Курс	однокурсники	куратор группы	Руководство курса	Учебный отдел	преподаватели
3	83	-	33	22	39
2	70	13	18	15	40
1	56	4	36	28	52

Большинство курсантов всех анкетируемых курсов обучения при переходе на online обучение в условиях самоизоляции с применением ДОТ испытывали спокойное состояние, при этом им не хватало живого общения (Таблица 5).

Таблица 5

Психоэмоциональное состояние курсантов в условиях самоизоляции, при переходе на on.line обучение с применением ДОТ

Какое психоэмоциональное состояние вы испытывали в условиях самоизоляции, при переходе на online обучение с применением ДОТ? (%)				
Курс	Постоянные переживания	Стресс	Спокойное состояние	Нехватка живого общения
3	-	-	89	11
2	-	-	78	33
1	4	2	78	16

При этом, при обучении в исследуемом формате у курсантов 3 курса переживания в основном были связаны с опасением не успеть выполнить все задания, предложенные преподавателем, у курсантов 2 и 1 курсов обучения – не понять материал. Боязнь не сдать сессию наблюдается у курсантов 1 и 2 курсов. (Таблица 6).

Таблица 6

Результаты опроса обучающих ДВЮИ МВД, о переживаниях в обучении, связанных с переходом на online

По какому поводу вы испытывали переживания? (%)				
Курс	Не сдать сессию	Не успеть выполнить все задания, предложенные преподавателем	Ничего не боялся	Не понять материал
3	-	28	39	17
2	8	25	30	53
1	22	16	42	36

В ходе проведения анкетирования, респондентам было предложено высказать их мнение по обеспечению эффективности обучения курсантов ДВЮИ МВД России в условиях самоизоляции. В данном вопросе мнения курсантов как 1, 2, так и 3 курсов были идентичны. Так, по мнению респондентов, эффективность обучения в условиях самоизоляции обусловливается:

– техническими возможностями работы электронной информационной среды (80%);

– проведением лекционных занятий в форме видеоконференцсвязи (78%);

– обеспечением взаимодействия преподавателей и курсантов при проведении занятий (75%);

– увеличением количества заданий, требующих самостоятельного решения (55%);

– использование при проведении занятий наглядных материалов (50%);

– отсутствие контроля за учебной деятельностью, предоставление самостоятельности со стороны руководства курсов (10%).

По мнению большинства респондентов анкетирования, они смогли адаптироваться к учебному процессу в условиях самоизоляции (Таблица 7).

Таблица 7

Адаптация респондентов анкетирования к учебному процессу в условиях самоизоляции при переходе на online обучение с применением дистанционных образовательных технологий

Как, по вашему мнению, смогли ли вы адаптироваться к учебному процессу в условиях самоизоляции при переходе на online обучение с применением дистанционных образовательных технологий? (%)				
Курс	Да	Нет	Затрудняюсь ответить	Не думал об этом
3	100	-	-	-
2	95	2,5	-	2,5
1	98	-	2	-

Выводы. В ходе нашего исследования, мы пришли к выводу о том, что в стенах ДВЮИ МВД России получают образование курсанты, ориентированные на получение высокого уровня умений и навыков. В большинстве своем они не хотели бы отклонятся от получения образования традиционным образом. Меры, направленные на обеспечение эффективности обучения все-таки должны разниться в зависимости от курса обучения. Как показало наше исследование, у курсантов младших курсов наблюдается отсутствие мотивации и ответственности за собственное развитие. Поскольку для большинства респондентов при получении знаний необходимо живое общение с преподавателем, эффективности обучения способствует обучение в режиме видеоконференцсвязи. Заметим, что, по мнению большинства респондентов, эффективность обучения в условиях самоизоляции способствовало бы увеличение количества заданий, требующих самостоятельного решения.

Итак, к педагогическим условиям, способствующим адаптации в условиях дистанционных образовательных технологий, а, значит, и способствующим эффективности обучения в условиях самоизоляции относятся:

– формирование и поддержка мотивации обучения (положительная оценка со стороны преподавателя);

– формирование и развитие чувства ответственности (личный пример со стороны преподавателя);

– научно-методическое обеспечение.

Литература:

1. Ведмеш Н.А. Адаптация [Электронный ресурс]: сайт URL: http://psihomed.com/adaptatsiya/ (дата обращения 11.01. 2021).

2. Ильина К.Ю. Сущность и содержание процесса адаптации обучающихся к образовательному процессу школы [Электронный ресурс]: сайт URL: https://novainfo.ru/article/11471 (дата обращения 11.01. 2021).

3. Федеральный закон «Об основах системы профилактики правонарушений РФ» от 23.06.2016 № 182 // Российская газета. № 139. 2016. 28 июня.

УДК 373.2(045)

кандидат педагогических наук, доцент Уланова Светлана Львовна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
кандидат педагогических наук Винокурова Наталья Валентиновна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
кандидат педагогических наук, доцент Мазуренко Оксана Владимировна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА В УСЛОВИЯХ РЕГИОНА

Аннотация. Статья посвящена вопросам организации психолого-педагогического сопровождения развития изобразительного творчества детей дошкольного возраста. Научные материалы содержат теоретическое обоснование комплекса организационно-педагогических условий, обеспечивающих психолого-педагогическое сопровождение развития детского изобразительного творчества в условиях региона; результаты работы могут служить основанием для дальнейших исследований в области формирования профессиональной компетентности воспитателей в аспекте психолого-педагогического сопровождения детского изобразительного творчества и проектирования модели психолого-педагогического сопровождения развития изобразительного творчества в условиях региона.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, развитие, детское изобразительное творчество, изобразительные способности, региональный компонент, национальное искусство.

Annotation. The article is devoted to the organization of psychological and pedagogical support for the development of visual creativity of preschool children. Research materials include theoretical justification of a set of organizational and pedagogical conditions providing psychological and pedagogical support of development of children's fine art in the region; the results can serve as a basis for further research in the field of formation of professional competence of teachers in the aspect of psychological and pedagogical support of children's fine art and design model of psychological and pedagogical support of development of visual art in the region.

Keywords: psychological and pedagogical support, development, children's visual creativity, visual abilities, regional component, national art.

*Работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (*ЧГПУ имени И.Я. Яковлева *и МГПУ имени М.Е. Евсевьева) по теме «Модель психолого-педагогического сопровождения развития детского изобразительного творчества в условиях региона»*

Введение. Психолого-педагогическое сопровождение достаточно новое направление в образовательной деятельности организаций, занимающихся вопросами воспитания, образования, развития и социализации детей. Оно представляет собой комплексную систему поддержки, помощи ребенку в осуществлении разнообразных видов продуктивной, игровой и учебной деятельности.

Неоценимое влияние взрослого (тьютора, педагога) в развитии необходимых действий ребенка, всех сфер жизнедеятельности проявляется не только в содержании обучения, но и качестве усвоения. Именно поэтому «нахождение рядом» педагога дает возможность ребенку получить уверенность в собственных действиях, следовать не только заданной инструкции, но и самому вносить собственные элементы творчества.

Развитие творческой составляющей в личности ребенка является первостепенной задачей образовательных организаций. Поскольку ребенок не только учится познавать, слушать и выполнять разнообразные практические действия и манипуляции с объектами, но и самостоятельно вносить в деятельность творческий элемент. Следовательно, воспринимая новый материал в процессе обучения, общения, ребенок пытается его активно и творчески освоить, осмыслить и результат внести в собственную деятельность. Но, каким будет результат творческой активности детей, зависит от психолого-педагогического сопровождения образовательного потенциала педагогического процесса по развитию детского изобразительного творчества.

В многочисленных исследованиях по вопросам развития творческой активности в изобразительной деятельности отмечается, что современная система дошкольного образования не всегда учитывает и не использует в должной мере творческий потенциал ребенка, который впоследствии постепенно угасает (Ю.А. Большакова, А.А. Мелик-Пашаева, Е.Е. Туник). В результате, в дальнейшем мы получаем воспитанника, не способного творчески мыслить и выражать свой эмоциональный внутренний мир средствами художественных образов. Поэтому такие исследователи как А.Г. Асмолов, В.Т. Кудрявцев утверждают, что создание необходимых для детского творческого развития условий является первостепенной задачей современной системы дошкольного образования. По мнению ученых, можно выделить и возникшее противоречие между возможностями познавательной и творческой активности детей дошкольного возраста и особенностями организации педагогического процесса для развития творческих способностей в изобразительной деятельности, его психолого-педагогического сопровождения. Цель данного исследования – научное обоснование разработанных организационно-педагогических условий психолого-педагогического сопровождения развития детского изобразительного творчества в условиях региональной среды.

Изложение основного материала статьи. Проблема организации психолого-педагогического сопровождения достаточно подробно освещена в научно-методических исследованиях. Представим в дефиниции основные аспекты данного понятия. Исследователи выделяют следующие его сущностные характеристики:

– педагогическая помощь, поддержка, содействие и руководство (Е.В. Бондаревская, А.Г. Гогоберидзе, Е.И. Казакова, А.В. Мудрик, И.С. Якиманская и другие), при этом степень участия педагога (законного представителя) в жизни и деятельности ребенка различна (Е.А. Александрова, Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, И.С. Якиманская);

– деятельность, обеспечивающая помощь в ситуации жизненного выбора, вхождение в «зону развития» (А.П. Тряпицына, Е.И. Казакова);

– обеспечение условий для личностного роста воспитанников (Е.К. Исакова, Д.В. Лазаренко, С.В. Сильченкова, М.Р. Битянова, Т.М. Чурекова);

– процесс взаимодействия взрослого и воспитанника, обогащенный обменом опыта и построенный на основе защиты и поддержки педагогом (Е.А. Рыбакова).

Таким образом, в рамках нашего исследования определяем психолого-психологическое сопровождение детей дошкольного возраста в развитии детского изобразительного творчества как профессиональную деятельность педагога, направленную на достижение успешности ребенка в данном виде деятельности.

Современная система дошкольного образования характеризуется определенными инновационными изменениями в педагогической деятельности дошкольных образовательных организаций, которые качественно влияют на процесс социализации и культуризации ребенка, развитие и становление его творческого потенциала. Одним из направлений работы с дошкольниками, обеспечивающим усвоение духовных ценностей и опыта этноса, является региональный компонент образовательной программы. В условиях современной интерпретации регионального аспекта художественно-эстетического образования все большее значение приобретает проблема развития детского изобразительного творчества.

Особое место в системе ознакомления с изобразительным творчеством детей дошкольного возраста занимает народное декоративно-прикладное искусство, которое имеет свои самобытные выразительные средства, доступные детскому восприятию и воспроизведению в собственном изобразительном творчестве. Дети познают красоту не только форм, линий, объемов, пластики, но и гармонию цвета, красок посредством рассматривания произведений народного декоративно-прикладного искусства. Н.Б. Халезова отмечала, что народное искусство – достояние не только взрослых, но и детей, так как каждое изделие декоративно-прикладного искусства несет в себе добро, радость, фантазию, увлекающую и детей, и взрослых, создавая эстетически полноценную среду и способствуя развитию творческого потенциала личности [12]. Насыщенность образовательного процесса аутентичными изделиями национальной культуры своего народа способствует приобретению детьми определенных знаний по видам народного искусства, традициям и обрядам; реализации их в процессе собственной художественно-творческой деятельности.

Включение в непосредственно образовательную деятельность дошкольных организаций аутентичных изделий национальной культуры своего народа требует грамотного психолого-педагогического сопровождения со стороны воспитателей, только в этом случае процесс развития детского изобразительного творчества будет эффективным.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить организационно-педагогические условия, обеспечивающие психолого-педагогическое сопровождение развития детского изобразительного творчества в условиях региона:

1) соблюдение организационно-педагогических принципов (принцип индивидуализации и дифференцированного подхода к каждому ребенку независимо от его возможностей и способностей, принцип обеспечения комплексности и системности обучения). Соблюдение данных принципов проявляется в реализации современных инновационных технологий, содержание которых строится на поэтапной методике восприятия художественного своеобразия произведений народного декоративно-прикладного искусства и воспроизведения отобранных элементов орнаментики в изобразительной деятельности с учетом определенного периода дошкольного детства.

2) соблюдение организационно-методических принципов (принцип равномерного развития ребенка во всех сферах деятельности, принцип, принцип свободы выбора методов и форм обучения, принцип амплификации развития дошкольников). Современная трактовка организационно-методических принципов педагога предполагает, что художественно-эстетическое воспитание подрастающего поколения должно основываться на общечеловеческих ценностях и строиться на материале особенностей этноса и региональной культуры, решать задачи приобщения ребенка к исторически сложившимся в конкретном социуме национальным традициям, обычаям своего народа.

3) разработка и реализация дополнительной образовательной программы для детей дошкольного возраста, имеющей целью ознакомление детей с художественным своеобразием национальной культуры своего народа. Изучая исторические традиции народного искусства, необходимо отметить национальные особенности культуры и быта этноса, которые наиболее полно раскрываются в орнаментации предметов быта, традиционного женского костюма, где показан огромный творческий опыт народных мастеров и вышивальщиц, свой образ мира, свои мотивы и художественные приемы. Примером дополнительной образовательной программы может выступать национально-региональная программа «Валдоня» («Светлячок») [5], которая содержит один из разделов по ознакомлению детей дошкольного возраста с декоративно-прикладным и изобразительным искусством мордвы. В данном разделе последовательно и методически системно выстраивается технология работы по приобщению детей дошкольного возраста к народному искусству мордвы, обучению основным приемам вырезания и изображения доступных элементов орнаментики, созданию собственного выразительного образа в художественно-творческой деятельности. Структура раздела программы учитывает возможное распределение материала по основным видам детского изобразительного творчества и характеризует группы задач, которые соответствуют возрастному этапу развития ребенка дошкольного возраста. Необходимо отметить, что получение качественного результата художественно-творческой деятельности детей во многом зависит от художественной образованности педагога, знания, понимания и отбора выразительных средств и элементов мордовского декоративно-прикладного искусства, умения направлять, оказывать поддержку и помощь в созидательно-продуктивном процессе дошкольника.

4) создание предметно-развивающей среды как специально организованного пространства жизнедеятельности ребенка с благоприятными условиями для развития его физических способностей. Экспериментирование в дизайн-студии или участие в мини-спектаклях на родном (мокша-эрзя) языке в музыкально-театральной среде позволяет ощутить процесс «вхождения и погружения» в традиционную

культуру своего народа. Следовательно, предметная среда неисчерпаема, информативна, творчески продуктивна.

Для реализации изобразительной деятельности необходим своеобразный художественно-творческий комплекс, объединяющий как оборудование, художественно-графические материалы и техники, так и разнообразные вариативные технологии, способствующие психологически комфортно воспроизводить процесс изобразительного творчества ребенка.

Для эффективной реализации творческого процесса необходима оснащенность художественными и методическими материалами, эскизами с элементами росписи, педагогическими вариативными рисунками-образцами, тематическими альбомами, «зонирование» групповой комнаты и организация микромузея традиционной народной культуры мордвы на базе дошкольной образовательной организации, где можно познакомится с художественными средствами каждого вида мордовского народного декоративно-прикладного и изобразительного искусства, «войти» в мир геометрии и красок мордовского орнамента, гончарной посуды и попробовать создать собственную живописную картину-образ.

Итак, специально организованная предметно-развивающая среда способствует свободному общению детей со взрослыми и друг с другом, дает уверенность в себе, в своих силах, ощущение восхищения, радости от полученных результатов успешной деятельности.

5) совершенствование компетентности педагогов дошкольного образования в области этнокультурной осведомленности.

Профессиональная компетентность педагога дошкольного образования в области реализации художественно-эстетического воспитания проявляется в системном взаимодействии теоретических знаний об исторически сложившихся формах отражения действительности и практического опыта в организации художественно-творческой деятельности, основанной на применении современных образовательных технологий в собственной педагогической деятельности.

Составляющая профессиональной готовности педагога к руководству процессом обучения детей дошкольного возраста средствами национального искусства – художественно-педагогическое мастерство как освоение профессиональных компетенций в области художественно-эстетического воспитания.

В частности, обучение на курсах повышения квалификации «Технологии проектирования и реализации художественно-эстетического образования детей», участие в мастер-классах «Познавательное развитие детей дошкольного возраста средствами национального декоративно-прикладного искусства» с воспитанниками Центра продленного дня Мордовского государственного педагогического университета имени М.Е. Евсевьева дают возможность педагогу приобрести опыт педагогической деятельности и повысить свою профессиональную компетентность.

6) педагогическое просвещение родителей через консультирование, организацию открытых занятий и мастер-классов, совместных творческих мероприятий. Родители заинтересованы в том, чтобы их дети были успешны в любой деятельности, активны в познании окружающей действительности, творчески и эстетически развиты. Обеспечить качество повышения педагогической культуры родителей возможно через разнообразные формы совместной работы с педагогом, так, например, увидеть результат творческой деятельности ребенка можно через выставки и вернисажи детских работ, в которых представлено собственное эстетическое видение темы по созданию выразительного художественного образа; видеофрагменты организации изобразительной деятельности в среде образовательной организации. В процессе мастер-класса как своеобразной формы обучения родителей приобретаются знания путем активизации творческого потенциала каждого участника и представлением наглядной демонстрации достижений педагога. Освоение содержания мастер-класса происходит через совместную творческую деятельность родителя и педагога, который обучает мастерству получения художественного образа в лепке и изобразительной деятельности, наглядно используя аутентичные изделия мордовских умельцев, процессу конструирования из бумаги и картона деталей женского национального костюма.

7) систематическое отслеживание динамики развития детского изобразительного творчества в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Процесс отслеживания динамики развития детского изобразительного творчества проявляется в обогащении и увеличении объема представлений о художественном своеобразии мордовского декоративно-прикладного искусства в процессе непосредственного восприятия предметов быта мордвы, народной игрушки, использования педагогом образцов «педагогических рисунков» в поэтапном обучении детей и выработке практических умений по получению художественного образа в собственной декоративной деятельности. Качественные результаты творческих работ детей можно проследить, используя разработанные показатели объема представлений о мордовском декоративно-прикладном искусстве, уровни развития умений подражания стилю данного вида национальной культуры и проявления интереса к мордовской народной игрушке соответственно каждому периоду дошкольного детства.

Выводы. Современные реалии общества и образования все больше подходят к пониманию того, что ребенку необходимо для полноценного развития взаимодействие с творческим наследием своего поколения, которое способно сформировать культуру, мировоззрение, нравственную и эстетическую основу. Е. В. Бондаревская отмечала, что «лишь через культуру происходит естественное вхождение человека в социальную жизнь, поскольку культура соединяет два начала в человеке – природное и социальное, помогает разрешить противоречие между ними» [4]. Культура помогает освоить социальный мир, понять исторические ценности, заложенные народом, осваивать их, сохраняя ценность этноса.

Соблюдение организационно-педагогических условий психолого-педагогического сопровождения развития изобразительного творчества детей дошкольного возраста позволит углубить знания о национальном декоративно-прикладном искусстве и приобрести опыт практического освоения его художественного своеобразия.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Содействие ребенку – развитие личности // Забота – поддержка – консультирование / А.Г. Асмолов; под ред. Н.Б. Крыловой. – Вып. 26. – М.: НОВАТОР, 1996. – С. 9-44.

2. Бардиер, Г.Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей / Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередникова. – СПб.: Питер, 1996. – 96 с.

3. Битянова, М.Р. Практическая психология в образовании / М.Р. Битянова. – М.: Генезис, 2000. – 304 с.

4. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич; под общ. ред. Е.В. Бондаревской. – Москва-Ростов-н/Д.: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
5. Валдоня (Светлячок): программа и метод. рекомендации для дошк. образов. учреждений Респ. Мордовия / С.Л. Уланова [и др.]; отв. ред. И.М. Фадеева. – Саранск: Красный октябрь, 2001. – 108 с.
6. Максимова, Е.А. Педагогическое сопровождение развития личности в образовательном процессе: научная школа Е.А. Александровой / Е.А. Максимова // Гуманитарные науки и образование. – 2017. – № 3 (31) (июль – сентябрь). – С. 36-41.
7. Новоселова, С.Л. Развивающая предметная среда: методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах / С.Л. Новоселова. – М., 2001. – 74 с.
8. Рыбакова, Е.А. Педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста в творческой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Рыбакова. – Челябинск, 2015. – 26 с.
9. Субботина, Л.Г. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения: автореф. дис... канд. пед. наук / Л.Г. Субботина. – Кемерово, 2002. – 21 с.
10. Тришина, О.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной деятельности преподавателя технического вуза: автореф. дис... канд. пед. наук / О.Ю. Тришина. – Кемерово, 2006. – 23 с.
11. Уланова, С.Л. Амплификация познавательного развития детей дошкольного возраста в условиях поликультурной среды / С.Л. Уланова, Н.В. Винокурова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 63. – Ч. 4. – С. 259-262.
12. Халезова, Н.Б. Народная пластика и декоративная лепка в детском саду / Н.Б. Халезова. – М.: Просвещение, 1984. – 112 с.
13. Чурекова, Т.М. Непрерывное образование и развитие личности в системе инновационных учебных заведений / Т.М. Чурекова. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2001. – 262 с.

Педагогика

УДК 371.32

преподаватель Уракова Екатерина Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант Уракова Марина Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема определения особенностей проектирования педагогических систем. Педагогическое проектирование представляет собой предварительное создание и моделирование деятельности обучающихся и преподавателей. Оно обеспечивает развитие области знаний студентов и трактовку педагогической действительности. Педагогические проекты могут быть классифицированы в зависимости от конкретных показателей, например, область реализации, сложность процесса проектирования, объем работ, охват участников и т.д.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, педагогические системы, педагогический процесс, моделирование, педагогическая деятельность.

Annotation. The article deals with the actual problem of determining the features of the design of pedagogical systems. Pedagogical design is a preliminary creation and modeling of the activities of students and teachers. It provides the development of the field of knowledge of students and the interpretation of pedagogical reality. Educational projects can be classified according to specific metrics, such as scope, complexity of the design process, scope of work, coverage of participants, etc.

Keywords: pedagogical design, pedagogical systems, pedagogical process, modeling, pedagogical activity.

Введение. В современном образовании преподавателями выполняются многочисленные функции. К ним относят: организаторскую, гностическую, коммуникативную и многие другие. Функция педагогического проектирования также является немаловажной в образовательном процессе. Педагогическое проектирование представляет собой предварительное создание и моделирование деятельности обучающихся и преподавателей. Оно обеспечивает развитие области знаний студентов и трактовку педагогической действительности.

Формулировка цели статьи – теоретически обосновать и выделить особенности процесса проектирования педагогических систем.

Изложение основного материала статьи. Для современного образования характерно активное развитие системных подход с целью анализа и освещения педагогических явлений. В связи с этим понятие «педагогическая система» можно трактовать как педагогическая компонента, в которой имеются такие структурные составляющие, как: цель образования; содержание образования; методы, средства и формы обучения; преподавательский состав; студенты. При этом стоит отметить, что основным элементом остается цель образования. Цели, которые ставятся перед образованием, имеют определенную структуру [4].

Первый уровень целей образования – на данной ступени находятся цели, которые ставит Министерство просвещения Российской Федерации, а также цели, соответствующие социальному заказу общества.

Второй уровень целей образования – поставленные для конкретных образовательных организаций, для образовательных программ.

Третий уровень целей образования – цели, которые выполняются ежедневно на занятиях в образовательных организациях.

Процесс проектирования в общем случае направлен на педагогическую систему, которая выступает как единство системы целей образования человека и всех факторов, способствующих достижению этих целей.

Проектирование как педагогический процесс осуществляется ежедневно. У каждого преподавателя происходит подготовка учебного материала к занятию, планирование общей деятельности во время обучения и т.д. Некоторые преподаватели даже стремятся создать индивидуальную методику обучения и воспитания, т.е. личностную педагогическую систему.

Процесс проектирования педагогических систем реализуется в несколько этапов:

1. Концептуальный этап.

1.1. На данном этапе первоначально выявляются несколько противоречий. Путем выделения основного противоречия обозначается проблемная ситуация. После этого идет непосредственно формулировка проблемы, которая будет являться антиподом будущей цели педагогической системы.

1.2. Постановка проблемы. Для того, чтобы установить проблематику, следует учесть весь круг участников: 1) те, от чьих действий зависит решение проблемных ситуаций; 2) те, чьи действия будут необходимы при решении при решении проблемной ситуации; 3) те, на ком тем или иным образом будет оказывать влияние проблемная ситуация; 4) те, кто будет негативно настроен на решение проблемы.

У каждого из приведенного выше участника может быть свое мнение на счет того или иного пути решения проблемных ситуаций. Построение проблематики и состоит в определении того, какие изменения и почему хочет (или не хочет) внести каждый из участников [3].

1.3. Определение цели. В зависимости от установленной проблемы ставится цель процесса проектирования педагогической системы. Цель характеризуется действиями, необходимыми для решения заданной проблемы.

Таким образом, необходимо очень внимательно подходить к определению целей. Так как правильно заданная цель – это половина успеха в решении проблемы.

1.4. Выбор критериев эффективности. В настоящее время все больше популярной становится диагностическая деятельность перед процессом проектирования. Она позволяет наиболее точно проработать и проанализировать цели педагогической системы, выбор способов и средств реализации целей, оценку степени их реализации. Таким образом, выделяются критерии эффективность процесса проектирования педагогических систем. На данной стадии завершается концептуальный этап проектирования педагогических систем. Так, заданная цель и установленные критерии эффективности будут отражены в техническом задании.

2. Этап моделирования. Выстроенная модель позволяет предвидеть образ будущей педагогической системы. Модели могут быть в самых разных формах, например: модель учебного занятия; модель педагогической деятельности преподавателя; модель учебного курса и т.д. К примеру, модель может быть представлена в качестве перечня действий на учебном занятии, устава учебного заведения, рабочих программ и пр. Этап моделирования, так же как и концептуальный предполагает несколько стадий реализации:

2.1. Построение моделей. На данной стадии определяются требования, которым будущая модель педагогической системы должна соответствовать [1]. В качестве первого требования выступает ингерентность. Это требование характеризуется соответствием модели внешней среде, в которой она будет существовать.

Вторым требованием является простота модели педагогической системы.

Третьим требованием выступает ее адекватность, то есть достижение поставленной цели процесса проектирования и удовлетворение выделенных критериев эффективности.

Таким образом, выделенные требования к построению модели педагогической системы соответствуют «участникам» процесса моделирования: среда – ингерентность; субъект, использующий модель – простота; педагогическая система – адекватность.

На стадии построения моделей также обозначаются методы моделирования. Самым часто применяемым на практике методом моделирования является метод «сценариев». Сценарий включает в себя изучение поставленной задачи, проблемы, а также анализ способов ее решения. Формы представления сценариев могут быть различными. Так, например, конспект практического занятия или лекции – это тоже разновидность сценария.

Для того, чтобы подготовить качественный сценарий необходимо выявить тенденции развития педагогической системы; провести анализ внутренней и внешней сред, которые так или иначе могут оказать воздействие на первоначальные цели моделирования; подготовить информационные источники, обращение к которым позволит выйти из проблемной ситуации.

Разработка сценариев – это тщательно проработанный процесс, сценарии не могут создаваться лишь посредством фантазии участника процесса моделирования.

Несмотря на популярность метода «сценариев», также можно встретить применение таких методов, как:

– методы сетевого моделирования;

– графические методы;

– методы структуризации и т.д.

Отдельное внимание следует уделить методам коллективного моделирования. Особенность данного метода заключается в том, что в процесс моделирования включается максимальное количество альтернатив построения моделей будущей педагогической системы. Так, например, одна и та же педагогическая система может быть представлена в качестве деловой игры, метода мозгового штурма, организационно-педагогической игры, ролевой игры и т.д.

Помимо вышеперечисленных методов моделирования, в различных областях деятельности могут применяться и другие методы моделирования педагогических систем. Например, в сфере экономики нашли свое применение прикладные методы, методы календарного планирования, методы массового обслуживания и пр.

2.2. Следующей стадией этапа моделирования выступает оптимизация моделей. Процесс оптимизации предполагает выбор оптимального варианта способа моделирования педагогической системы из всего имеющегося множества.

На стадии оптимизации к вариантам моделей должны предъявляться наиболее жесткие критерии отбора, чтобы отобрать наиболее подходящую альтернативу. Выбранная на стадии оптимизации модель должна быть практична, надежна, пригодна для достижения сразу нескольких целей.

В практике проектирования педагогических систем для оптимизации моделей используются такие методы, как анализ, «проигрывание» возможных ситуаций, «мысленный эксперимент».

Модели, которые были выбраны путем оптимизации, становятся решающим звеном в заключительной стадии этапа моделирования – принятие решения.

2.3. Принятие решения (выбор модели). Выбор конечной модели педагогической системы придает всем предыдущим стадиям и этапам целенаправленность. Именно стадия выбора характеризуется направленностью всей деятельности по проектированию педагогической системы на достижение первоначальной цели.

В таких ситуациях принятие верного решения очень важное качество. Такой выбор возможен благодаря природным личностным качествам субъектов процесса моделирования педагогической системы. Но, тем не менее, выбор оптимальной модели педагогической системы следует проводить посредством отбрасывания «лишних» альтернатив, которые не удовлетворяют поставленным требованиям.

Так, по принятии решения о выборе модели завершается этап моделирования педагогической системы. Далее следует этап ее конструирования.

3. Этап конструирования педагогических систем. Этап конструирования предполагает поиск и утверждение определенных методов, средств и форм осуществления на практике отобранной модели педагогической системы.

Если рассматривать этап конструирования в области производственных технологий и т.д., то в качестве примера можно рассматривать создание автомобилей. Конструирование отдельных деталей, механизмов, двигателей осуществляется только после созданной модели автомобиля.

Этап конструирования состоит из четырех основных стадий:

– декомпозиция;
– агрегирование;
– исследование условий;
– создание программы.

3.1. Декомпозиция. Данная стадия характеризуется разделением основной цели проектирования педагогической системы на более мелкие подцели, чтобы облегчить процесс достижения цели. Подцели, в свою очередь, тоже могут быть разделены на отдельные задачи.

Декомпозиция дает возможность детально проработать все пункты проектирования педагогической системы. Способствует оптимальной организации, мониторинга, контроля и т.д.

3.2. Агрегирование. Агрегирование в некотором плане находится на противоположной стороне от декомпозиции, т.к. оно предполагает создание взаимосвязей и согласование отдельных задач друг с другом.

3.3. Исследование условий. Реализация процесса проектирования чего угодно, в том числе и педагогических систем предполагает согласованность с конкретными условиями. Такими условиями, которые влияют именно на деятельность педагогических систем, могут быть нормативно-правовые, материально-технические, финансовые, кадровые, информационные и многие другие. Следует проанализировать какие условия могут так или иначе влиять на выполнение конкретных задач.

Несмотря на то, что разделение процесса проектирования педагогических систем условно происходит на несколько стадий, стоит отметить, что и декомпозиция, и агрегирование происходит параллельно друг другу (декомпозиция подцелей и задач и их агрегирование постоянно соотносятся с реальными условиями их решения, агрегирование задач вызывает зачастую необходимость пересмотра их состава и т.д.).

3.4. Создание программы реализации модели педагогической системы. Построение такой программы представляет собой четко обозначенную последовательность действий по исполнению модели в установленные сроки и при конкретных условиях.

В процессе построения программы реализации модели педагогической системы целесообразно применение детального планирования. Оно предполагает создание расписания исполнения работ и реализации задач для построения системы. Такое расписание в обязательном порядке должно содержать сведения об основных действиях и сроках их выполнения, а также последовательность реализации работ [5].

Детальное планирование является фундаментом выявление конкретных стадий процесса проектирования педагогических систем, а также определения сроков этого проектирования. Помимо этого преимуществом детального планирования выступает анализ ресурсов, которые могут быть полезны в процессе проектирования педагогической системы.

Форма, в которой представляются результаты детального планирования, должна быть ясна, точна и понятно для всех субъектов, реализующих проектирование педагогической системы.

Проработка и оформление детального плана работ по реализации процесса проектирования являются заключительной стадией на этапе конструирования.

4. Этап технологической подготовки [2]. Процесс проектирования педагогических систем завершается этапом технологической подготовки эксплуатации созданной педагогической системы на практике. Данный этап характеризуется исследованием документационного сопровождения спроектированной системы. Это могут быть различные методические разработки, учебная документация, должностные инструкции, учебные программы дисциплин и т.д.

Выводы. Таким образом, педагогическое проектирование в настоящее время является одним из ведущих элементов педагогической деятельности. Педагогическое проектирование возникло в процессе интеграции инновационной практики преподавателей и новых направлений развития педагогических идей. Итогом процесса проектирования выступает проект педагогической систем, он может быть представлен в качестве проекта образовательных технологий, проекта учебной дисциплины и пр.

Процесс педагогического проектирования включает в себя и творческий потенциал, и нормативную основу. С одной стороны педагогическое проектирование осуществляется в конкретной рационализаторской форме, а с другой требует творческого мышления.

Педагогические проекты могут быть классифицированы в зависимости от конкретных показателей, например, область реализации, сложность процесса проектирования, объем работ, охват участников и т.д.

Педагогическое проектирование отличается направленностью на учет человеческих приоритетов и саморазвития педагогических систем.

Процесс педагогического проектирования в деятельности преподавателя всегда имеет инновационную направленность. Он предполагает определенные изменения и нововведения в образовательной системе, которые диктуются внешними условиями и факторами. Инновационная деятельность может быть представлена в качестве модульных, системных или локальных нововведений.

Литература:

1. Зиновьева С.А. Опыт реализации проектной деятельности в Мининском Университете // Проблемы совершенствования профессиональных компетенций профессорско-преподавательского состава педагогических вузов: новые кадры – новой высшей школе. Сборник статей международной научно-практической конференции. Евразийская ассоциация педагогических вузов, МПГУ, Казахский национальный педагогический университет имени Абая. 2020. – С. 164-165.
2. Маркова С.М. Проектирование педагогических технологий профессионального обучения // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических задач. Сборник статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции. Мининский университет. – 2020. – С. 38-40.
3. Маркова С.М. Проектирование педагогических систем и их реализация в условиях региональной системы профессионального образования (на примере Мининского Университета) // Монография. Изд.: Общество с ограниченной ответственностью «ФЛИНТА» (Москва). – 2017. – 168 с.
4. Маркова С.М., Котенко Е.Ф., Уракова Е.А. Проектирование процесса управления учебным заведением интегративного типа // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических задач. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Мининский университет. – 2019. – С. 37-39.
5. Тимкин С.Л. Этапы и система поддержки и проектирования инновационной модели развития педагогической системы вуза в условиях информатизации образования // Открытое дистанционное образование. – № 3(31). – 2008. – С. 15-20.

Педагогика

УДК 377

преподаватель Уракова Екатерина Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант Грашина Полина Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
студент Сидоров Андрей Николаевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

МЕТОДИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В данной статье авторами рассматривается такое явление в образовании, как методическая деятельность. Выделяется теоретический аспект деятельности, а также обуславливается связь между различными принципами определения сущности. В контексте темы авторы рассматривают методическую деятельность как способ гармонизации процессов формирования знаний, умений, навыков и компетенций. Методическая деятельность рассматривается с разных сторон – как способ развития педагога, учащегося, педагогического коллектива, а также влияния на улучшение системы профессионального образования. В ходе статьи авторы рассмотрели некоторые особенности методической работы педагога профессионального обучения, а также выявили инновационный характер направления и организации методической работы, как главенствующей деятельности педагога.

Ключевые слова: профессиональное образование, методическая деятельность, формирование компетенций, инновации в образовании.

Annotation. In this article, the authors consider such a phenomenon in education as methodological activity. The theoretical aspect of the activity is highlighted, as well as the connection between the various principles of defining the essence is determined. In the context of the topic, the authors consider methodological activity as a way to harmonize the processes of forming knowledge, skills, skills and competencies. Methodological activity is viewed from different angles – as a way of developing a teacher, student, teaching staff, as well as influencing the improvement of the vocational education system. In the course of the article, the authors examined some of the features of the methodological work of a teacher of vocational training, and also identified the innovative nature of the direction and organization of methodical work, as the dominant activity of the teacher.

Keywords: professional education, methodological activities, the formation of competencies, innovations in education.

Введение. На современном этапе профессиональное отечественное образование претерпевает некоторые изменения на структурном уровне, связанные с организацией инновационной деятельности, как эффективной профессионально-педагогической работы, направленной на развитие качественной составляющей деятельности студентов в рамках образовательных организаций. Одной из важнейших видов деятельности педагога профессионального образования, наряду с научно-исследовательской, проектной, учебно-воспитательной, является методическая деятельность, направленная на изменение и управление процессами учебной деятельности.

Формулировка цели статьи – проанализировать теоретические аспекты и особенности методической деятельности педагога профессионального обучения, а так же рассмотреть методическую работу с точки зрения инновационного характера направления деятельности.

Изложение основного материала статьи. Рассматривая теоретические аспекты методической деятельности, важно выделить некоторые её характерные особенности в поле деятельности педагога профессионального обучения. Так, рассматривая сущность методической деятельности, выделяют несколько основных определений:

1. Представляет собой способ самообразования, повышения квалификации, работы с дидактическими средствами обучения. Иными словами, приравнивается к методической работе.
2. Является методом обучения конкретной предметной области.
3. Обозначает совокупность персональных умений, имеющих четкую специфику, отражающуюся в структуре и порядке работы в ходе профессионально-педагогической деятельности.

Главной целью методической деятельности выступает обслуживание практики обучения. Для достижения данной цели, педагог профессионального обучения, как исполнитель методической деятельности, выполняет ряд функций, таких как: аналитика, проектирование, планирование, разработка, конструирование, нормирование и т.п. При этом, в качестве объекта деятельности выступает процесс формирования компетенций; в качестве предмета выступает совокупность индивидуальных приемов и методик работы педагога профессионального обучения, способов ведения деятельности и совокупности процессов педагогической работы. Субъектом же выступает педагог, как единичный представитель, или же педагогический коллектив. Важно отметить, что характеристикой достижения цели методической деятельности является результат, который, в общих чертах представляет собой: учебный материал, различные алгоритмы, средства, методы, методики, приемы обучения, учебные программы и иные материал, используемые в ходе реального педагогического процесса как обучающимся, так и педагогом [4].

Для достижения и дальнейшей реализации поставленной цели стоит рассмотреть методическую деятельность, как одну из главнейших в поле педагогической деятельности, направленную на достижение конкретных результатов обучения посредством разработки учебно-методических средств, необходимых для оптимальной организации учебной деятельности обучающихся. Важно отметить, что в рамках данного исследования, авторами рассматривается в большей степени индивидуальная методическая деятельность педагога профессионального обучения. Выделяя понятие методической деятельности, многие исследователи предполагают некоторую связь данного вида профессиональной деятельности с процессами формирования и развития не только личности педагога, повышения его квалификации, но и обучающихся. В таком контексте, помимо стандартных функций, присущих методической деятельности (по организации процессов проектирования, конструирования, разработки), формируются новейшие инновационные функции. Так, рассматривая взаимосвязь компонентов, формируемых в ходе методической деятельности (целей обучения, его содержания, форм, методов, применяемых средств) с инновационным развитием, важно отметить влияние степени применения инновационных методик и технологий на результат учебной деятельности по конкретной дисциплине. Практика обучения доказывает, что формирование компетенций, знаний, умений и навыков в наиболее полной форме происходит при должно организованном, сконструированном процессе обучения, в ходе которого применяются не только качественные способы, но и устойчивые средства обучения, направленные на развитие и совершенствование личности обучающегося, способствующие наибольшей степени плавности выстраивания образовательного процесса. Важной характеристикой здесь выступает условие, определяемое как временное ограничение, прямо влияющее не только на содержание дисциплины, но и на степень эффективности её освоения студентом. Рассматривая данный процесс наиболее подробно, важно отметить, что помимо вышеперечисленных факторов, существенное влияние оказывает также методология, используемая педагогом профессионального обучения, методические приемы, разрабатываемые педагогом-новатором для собственной методической системы. Организуя методическую работу, педагог профессионального обучения рассматривает систему по обучению будущих специалистов с разных позиций – учебно-воспитательной, научно-исследовательской, организационно-деятельностной, содержательной, системной. Изучая каждый компонент и составляя по нему методические учебные материалы, педагог, внедряя инновационные методики в практику деятельности, совместно с чередованием укрепившихся, проверенных временем методик, создает новейшую, в рамках конкретной учебной дисциплины, образовательную траекторию обучающегося, т.к. прорабатывает конкретные аспекты работы с обучающимися. Несомненно, приведенные авторами суждения доказывают, что методическая деятельность педагога имеет особое место в системе гармонизации процессов формирования личности обучающегося, его знаний, умений, навыков, а также компетенций [1, 2].

Конечно, помимо воздействия на процессы развития обучающегося, формирования его личности, профессионализма, педагог профессионального обучения, в ходе методической деятельности занимается работой с различными средствами обучения, тем самым активизируя процессы самообразования и повышения квалификации в рамках конкретной предметной области (в зависимости от типа методической работы, направленности, дисциплины) [5]. Педагог профессионального обучения, как главный субъект в поле данной деятельности, организуя методическую работу, формирует собственную траекторию индивидуально-профессионального развития. В ходе организации работы важными качествами педагога, влияющими на исход результатов методической работы, являются такие характеристики, как активность, инициативность, целеполагание, лидерство, субъектность. Рассматривая данные характеристики, наиболее важно выделить субъектность педагога, направленную на обеспечение персонального профессионального развития, а именно – персонификацию. Персонификация педагога профессионального обучения происходит в несколько этапов, по результатам которых происходит определение траектории профессионального развития, с учетом поддержки от других педагогов, построения плана сопровождения, а также презентация собственных продуктов методической деятельности всему педагогическому коллективу. Важно отметить, что методическая деятельность педагога здесь становится прямым условием повышения квалификации педагога профессионального обучения за счет подготовки к различной деятельности со включением в реализацию научных, прикладных и инновационных проектов [3]. Ярким примером может послужить формирование авторского курса по программам подготовки обучающихся, со включением методов обобщения и представления опыта других педагогов; написание научных работ, имеющих актуальную значимость для современной науки; участие в реализации инновационных проектов, направленных на развитие системы

профессионального обучения. Таким образом, развивая собственные качества, педагог профессионального обучения, в ходе методической деятельности новаторского характера, создает конечный инновационный продукт, являющийся условным показателем развития всей образовательной системы за счет внедрения инноваций в процесс обучения. Важно отметить, что здесь авторами проводится четкая взаимосвязь между методической деятельностью педагога, как способом повышения собственной квалификации, воздействия на процессы гармоничного развития обучающихся, а также влияния на систему обучения, в ходе которого происходит некоторое развитие общей системы профессионального обучения. Формируя инновационные процессы в рамках методической деятельности, педагог профессионального обучения, как субъект, влияет сразу на несколько объектов, тем самым осуществляя:

– формирование профессиональных знаний, умений, навыков, компетенций;

– гармонизацию процессов обучения за счет осуществления методической работы;

– развитие профессионального образования путем внедрения новых продуктов в деятельность.

Вместе с тем, важно отметить, что методическая деятельность педагога профессионального образования имеет свои особенности, связанные со спецификой организации деятельности в профессиональной образовательной организации. К ряду таких особенностей можно отнести:

– интеграционный характер деятельности педагога профессионального обучения, связанный с объединением учебной и производственной части процесса обучения, направленной на освоение профессии;

– обеспечение тесной связи между теоретическим и практическим аспектом обучения с учетом предъявляемых требований;

– взаимосвязь с комплексом подготовки специалиста, включающего в себя, учебно-воспитательную, профессиональную, научно-исследовательскую, организационную, творческую, инновационную, а также другие виды деятельности, имеющие тесную связь с методической деятельностью;

– формирование единого образовательного пространства, в рамках которого происходит внутреннее взаимодействие между субъектами образовательной деятельности, приводящее к тому, что в ходе процесса обучения происходит развитие личности не только обучающегося, но и педагога;

– выделение самообразовательной деятельности педагога профессионального обучения, как основополагающей, направленной на освоение большого объема информации с формированием профессиональных качеств, развитием компетенций и насыщением образовательных программ.

Рассматривая методическую деятельность педагога профессионального обучения важно отметить о тесной связи данного явления с непрерывностью образовательного процесса. Выделяя различные схемы по организации методической деятельности, многие исследователи не рассматривают некоторую связь специфики данной деятельности с современными образовательными тенденциями, являющимися, по своей сути, инновационными процессами в образовании. Формируя модель инновационной методической работы педагога профессионального обучения важно понимать условия, диктуемые конкретными обстоятельствами, а также то, какую роль и функцию будет выполнять инновация и самое главное, в чем будет заключаться её сущность. Методическая деятельность педагога профессионального обучения заключается в формировании тесной связи между самой реализацией деятельности, объектом, предметом и субъектом, подходами и принципами организации деятельности, целями и задачами, формами и функциями организованной работы. Важно понимать, что изменение одного компонента приведет к воздействию на остальную цепочку процессов и механизмов работы. Такой подход обуславливает острую необходимость в рассмотрении возможных путей оптимизации процесса инновационного развития методической работы, посредством организованного воздействия на элементы системы.

Выводы. Таким образом, анализ теоретических аспектов и особенностей методической деятельности педагога профессионального обучения показал, что в общих чертах, методическая деятельность рассматривается авторами с разных позиций, однако, все эти позиции имеют, как общие черты, выражающиеся в тесной связи с реальным образовательным процессом, так и частные проявления, отражающие специфику работы педагога в разных условиях. Важно отметить, что, несмотря на подход к организации методической деятельности, результатом всегда будет общий продукт. Авторами важно подчеркнуть, что продукт методической деятельности педагога профессионального обучения не может представляться в качестве единичного объекта. Это связано с тем, что методическая деятельность охватывает широкий спектр выполняемых ролей, функций и имеет единое целеполагание, что подразумевает системность получаемого результата. Несомненно, важно осознавать некоторую специфичность и важность методической деятельности педагога профессионального обучения, т.к. она, наряду с другими видами деятельности, является ведущей и играет ключевую роль в функционировании механизмов процесса обучения.

Таким образом, методическая работа педагога профессионального обучения заключается в формировании профессиональных знаний, умений, навыков и компетенций, связанных с гармонизацией процессов обучения и развития профессионального образования, путем внедрения новых продуктов в деятельность. Стоит отметить, методическая работа имеет ряд инновационных характеристик, что выражается в тесной связи с инновационными процессами в характере направления деятельности педагога. Так, непрерывность образовательного процесса и её течение, связь с новейшими образовательными тенденциями имеет тесную связь с организацией методической деятельности, формируя инновационную методическую работу. Важным аспектом здесь выступает сущность методической работы, её цели и функции, которые должны носить инновационный характер, иначе, сущность инновационной работы педагога профессионального обучения будет утрачена. Организуя инновационные процессы в ходе методической деятельности, важно понимать, что какое-либо изменение одного компонента всей структуры не окажет существенного влияния на всю систему в целом. Именно поэтому важно организовывать методическую работу как совокупность инновационного воздействия на элементы системы.

Литература:

1. Маркова С.М., Горлова В.Г. Подготовка педагога профессионального обучения к проектной деятельности // Russian Journal of Education and Psychology. – 2015. – №4 (48). – С. 21-29.

2. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Технологическая подготовка будущих педагогов профессионального обучения как социально-педагогическая проблема // АНИ: педагогика и психология. – 2016. – №1 (14). – С. 79-81.

3. Прохорова М.П., Седых Е.П. Методическое обеспечение инновационнопроектной деятельности будущих педагогов профессионального обучения // Наука и школа. – 2017. – №3. – С. 77-83.
4. Хижная А.В., Цыплакова С.А., Пасечник А.С. Содержание и модель методической деятельности педагога колледжа // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №63-3. – С. 225-229.
5. Цыплакова С.А., Мурыгин Н.С., Тимофеева Ю.С., Уракова Е.А. Значение самостоятельной работы в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №60-3. – С. 379-382.

Педагогика

УДК 371.32
преподаватель Уракова Екатерина Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
студент Краева Ирина Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАЕТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ К ЗАНЯТИЯМ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема выявления особенностей подготовки преподавателей к учебным занятиям. Подготовка педагога профессиональной школы к занятиям состоит из нескольких этапов, которые включают в себя как непосредственную разработку содержания учебной дисциплины, так и проверку соответствия аудиторий для проведения учебных занятий.
Ключевые слова: преподаватель высшей школы, занятие, подготовка рабочих и специалистов, образовательный процесс.
Annotation. The article deals with the actual problem of identifying the features of training teachers for training sessions. The preparation of a teacher of a professional school for classes consists of several stages, which include both the direct development of the content of the academic discipline and the verification of the conformity of the audiences for conducting training sessions.
Keywords: high school teacher, occupation, training of workers and specialists, educational process.

Введение. В связи с интеграцией и цифровизацией современной науки и общества должна проводиться качественная подготовка будущих рабочих и специалистов, которые могли бы эффективно осуществлять рабочий процесс в изменяющихся условиях. Подготовку подобных специалистов могут обеспечить компетентные преподаватели.

Для реализации эффективного учебно-воспитательного процесса обучающихся у педагогов должна присутствовать четко организованная подготовка. Систему подготовки педагогических кадров можно начать с базовой подготовки к занятиям и изучением рабочей программы дисциплины. После этого целесообразно создание тематических планов учебных занятий разных видов по всем имеющимся в распоряжении дисциплинам. Тематические планы должны соответствовать выделенным на изучение конкретных дисциплин часам. Далее следует непосредственно подготовка к учебным занятиям, поиск дополнительной литературы, составление иллюстративно-демонстрационных материалов и т.д.

Формулировка цели статьи – выявление особенностей подготовки преподавателей к учебным занятиям.

Изложение основного материала статьи. Для более эффективной организации образовательного процесса преподавателям следует на постоянной основе развивать и совершенствовать свои профессионально-педагогические знания, умения и навыки [2]. Для достижения этой цели можно знакомиться с содержанием смежных дисциплин, углублять специальные знания по предмету, изучать современную литературу (учебные пособия, учебники, выпуски научных журналов и пр.), участвовать в научно-исследовательской деятельности, принимать участие в конференциях, научных выставках и др.

Тематический план в обязательном порядке должен включать в себя следующие сведения: 1) темы дисциплины, расположенные в последовательности их изучения; 2) количество часов, требующееся для изучения каждой темы. Каждая представленная в тематическом плане тема должна иметь дидактическую обоснованность и целесообразность. Раскрытие содержания тем должно происходить с использованием теоретической информации, практических фактов, каких-либо научных исследований, производственных примеров и пр. Такой подход к раскрытию тем обеспечит высокую степень заинтересованности обучающихся к изучению учебной дисциплины.

Четко оформленный тематический план способствует оптимальному распределению нагрузки между учебными занятиями, укрепляет межпредметные связи, упрощает организацию учебной деятельности обучающихся.

Тематический план обеспечивает наиболее эффективную работу с ним, если он составлен на один или два семестра одного учебного года. При этом форма, в которой может быть составлен тематический план, зависит от желания преподавателя, особенностей учебной дисциплины, ее содержания, темы занятий и т.д.

По своему содержанию тематический план должен состоять из следующих элементов: порядковый номер учебного занятия; тема для изучения; ключевые вопросы, которые должны быть освещены во время проведения занятия; количество выделенных часов; цель занятия; тип занятия; методы учебной работы, которые обеспечат достижение поставленной цели; учебно-методическое обеспечение; технические средства обучения; задания для самостоятельной деятельности обучающихся; список литературных источников.

Объем знаний, который должны получить обучающиеся, отражен в рабочей программе дисциплины. Содержание программы дисциплины преподаватель в дальнейшем соотносит с ключевыми учебниками, учебно-методическими пособиями по определенным темам дисциплины.

Несколько тематических планов учебных дисциплин в течение всего года позволяют проследить тенденцию развитию педагогической деятельности преподавателя. После начала нового учебного года тематические планы могут быть просто скорректированы.

Поэтапное создание тематических планов послужит условием его успешной реализации. Прежде всего, следует разграничить учебный материал внутри каждой отдельной темы дисциплины в зависимости от типов занятий, а также часов, необходимых для изучения той или иной темы.

Подготовка к учебному занятию должна иметь четкую структуру, следует определить цель, которая должна быть достигнута (программная, фронтальная, индивидуальная или комбинированная), методы и технологии обучения, подготовить литературные источники, подготовить необходимый объем самостоятельной работы обучающихся [3].

Цель занятия должна быть четко обозначена и обеспечивать достижение цели изучения учебной дисциплины в целом. Тип занятия, методы и технологии обучения определяются с учетом конкретных материалов для изучения тем, степени подготовки обучающихся и т.д.

Немаловажную роль играет и педагогическая компетентность преподавателя, уровень его знаний по учебному материалу, способность к эффективной организации образовательного процесса посредством применения современных методов обучения.

Учебные занятия, проводимые преподавателем, в общем, состоят из следующих составляющих: представление нового учебного материала; проверка и закрепление получены ранее знаний.

Особенностью подготовки только начинающих свою деятельность преподавателей является необходимость в дополнительной подготовке к учебному занятию [1]. Это связано с их речевыми навыками. Как правило, начинающие преподаватели отличаются многословием, нарушением временных рамок проведения занятий, отсутствием должной аргументации, неспособность четко формулировать свои мысли, идеи и т.д.

Для решения данной проблемы должную помощь должен оказать конспект занятия. Такой конспект должен содержать ход проведения занятия, сформулированные вопросы, содержание теоретического материала, правила работы с методическими пособиями и пр. Следует отметить, что преподаватель не должен выстраивать весь учебный процесс на чтении заранее подготовленных конспектов. Он должен свободно владеть темой, а к конспекту целесообразно обращаться только для чтения цитат или каких-либо исторических выдержек.

Предварительная подготовка преподавателей (перед началом учебного года) состоит из нескольких основных шагов [5]:

– анализ учебного плана, программы преподаваемой учебной дисциплины, ознакомление с материалом смежных предметов. Такие действия обеспечивают регламентацию последовательности учебного процесса, установление межпредметных связей, связь теоретического материала и практического обучения;

– подбор актуальных источников литературы (пособий, учебников), определение технологий обучения и организации учебного процесса. Эти действия способствует повышению уровня педагогического мастерства;

– изучение новых методических материалов, освещающих опыт и теоретические вопросы содержания, организации и методики проведения занятий по предмету в целом и отдельным разделам и темам программы;

– создание учебных пособий, необходимых для изучения дисциплины, подбор кинофильмов, презентаций, видеороликов;

– проверка технического оборудования и оснащения аудитории, при выявлении неисправностей составление заявки для оперативного ремонта.

На следующем подготовительном этапе осуществляется подготовка к освещению конкретной темы дисциплины. Процесс данной подготовки начинается с содержания темы и количества часов на ее изучение. Тема может быть вводной, ознакомительной, основополагающего характера и т.п., в зависимости от этого особенности к ее подготовке также будут отличаться.

Подготовка преподавателя к изучению темы предполагает несколько этапов:

– в соответствии с учебной программой проанализировать содержание темы, обозначать ключевые проблемные ситуации и вопросы;

– изучить теоретический материал, относящийся к теме дисциплины, составить план изучения студентами данного материала, составить практические примеры, подобрать иллюстративный материал, подготовить практические задания для закрепления полученных знаний, составить контрольные задания, лабораторные работы, организовать по возможности экскурсии и т.п.;

– лично прорешать весь практический материал, контрольные задания, провести анализ иллюстративного материала, сделать соответствующие выводы;

– составить пути повышения мотивации обучающихся к изучению темы, путем разработки творческих заданий, подбора интерактивных технологий обучения, анализа примеров из реальной жизни и т.д.

Спецификой подготовки к производственному обучению является составления списка учебно-производственных работ. Они, как правило, осуществляются в учебных мастерских. Изготавливаются различные детали, ремонт техники и оборудования, монтаж технических устройств и пр.

Помимо учебных мастерских такие работы могут быть организованы непосредственно на производстве, стройках, предприятии, в транспортных организациях и т.д. В таком случае в перечне учебно-производственных работ указывается общая характеристика рабочих мест или объектов, на которых учащиеся будут обучаться, и наименования работ, которые они должны выполнить по каждой теме или разделу программы.

При составлении перечня учебно-производственных работ преподаватель должен учитывать следующие характеристики [4]:

– работы, представленные к выполнению должны отвечать способностям и уровням подготовки обучающихся, постепенно в процессе более углубленного изучения тем, работы будут усложняться;

– работы должны соответствовать профилю подготовки студентов;

– работы должны носить различный характер. Они могут классифицироваться по степени сложности, объему работы, форме, способам ее выполнения, временным рамкам и т.д.;

– компетенции, которыми студент овладевает в процессе выполнения работ, должны соответствовать учебной программе.

Подготовка к проведению занятий по техническим и специальным дисциплинам отличается большой долей практической деятельности для усвоения теоретических знаний. Необходимо усвоить знания на уровне умения их применять для решения производственных задач.

Эффективность проведения учебных занятий зависит не только от знаний, которые преподаватель пытается транслировать обучающимся, но и от личностных качеств, которые будут закладываться в обучающихся в процессе образовательного процесса. Благодаря такому подходу обеспечиваются такие функции обучения, как: развивающая, образовательная, воспитательная.

Определение содержания учебного занятия – это следующий этап подготовки преподавателя к занятию. Несмотря на то, что при анализе темы занятия, уже предварительно представляется «картина» содержания будущего занятия, но следует тщательно проработать учебный материал и дополнительные нюансы.

После того, как четко обусловлена цель и разработано содержание учебного занятия, следует детальный анализ каждой структурной составляющей содержания занятия. Так, например, условное разделение занятия происходит на вводную, основную и заключительную части. В основной части излагается новая учебная информация.

При подготовке к изложению необходимо наметить метод подачи материала, выделить узловые вопросы (идеи, законы, правила, закономерности), расположить их в рациональной последовательности изучения с учетом логики взаимосвязи. Таких ведущих положений должно быть немного, чтобы не рассеивалось внимание.

Готовясь к занятиям, преподаватель должен правильно определить место самостоятельной работы, внимательно проанализировать (или разработать) имеющиеся у него дидактические материалы (набор задач, карточек-заданий, схем, таблиц, образцов графиков, диаграмм и т.п.), оценить их сложность в зависимости от уровня подготовки учащихся, распределить задания по степени трудности.

Следует также подготовить задания повышенной сложности для наиболее успевающих студентов, которые раньше других справляются с работой.

Занятия производственного обучения будут отличаться от рассмотренных ранее тем, что там будут добавлены такие структурные элементы как инструктаж вводный, текущий, заключительный и основное внимание уделено выполнению учебно-производственных работ.

Выводы. Таким образом, процесс подготовки преподавателя к учебным занятиям – это многомерный процесс, который охватывает различные виды деятельности: творческая, познавательная, трудовая, учебная и многие другие. Подготовка педагога профессиональной школы к занятиям состоит из нескольких этапов, которые включают в себя как непосредственную разработку содержания учебной дисциплины, так и проверку соответствия аудиторий для проведения учебных занятий.

Литература:

1. Ваганова О.И., Лапшова А.В., Макеева А.В. Психолого-педагогическое обеспечение воспитательного процесса в высшей школе // Проблемы современного педагогического образования. – №66-3. – 2020. – С. 43-46.

2. Лапшова А.В., Уракова Е.А., Грибина Г.А. Психолого-педагогические факторы развития профессионализма педагога // Проблемы современного педагогического образования. – № 69-3. – 2020. – С. 172-175.

3. Лапшова А.В., Цыплакова С.А., Григорян К.М. Педагогическая рефлексия как фактор развития профессионализма педагога // Известия балтийского государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – №1 (51). – 2020. – С. 45-46.

4. Маркова С.М. Теоретические основы оценки деятельности научно-педагогических работников в вузе // Теоретические основы и инструментарий nрофессиологической экспертизы качества педагогического образования (для специалистов системы общего и профессионального образования). Сборник научных статей под науч. ред. С.И. Назаровой. – Санкт-Петербург. – 2015. – С. 44-52.

5. Маркова С.М., Цыплакова С.А., Юртаева Т.С. Электронное учебное пособие «Проектная деятельность педагога профессионального обучения» // Российские инициативные разработки (Инициатива. Предприимчивость. Смекалка). Научное издание. Saint-Louis, Missouri, USA, 2017. – С. 66-67.

Педагогика

УДК 377

преподаватель Уракова Екатерина Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Хижная Анна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант Гусев Евгений Николаевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается содержание обучения в учебных заведениях среднего профессионального образования. Содержание обучения в общем виде представляет собой взаимосвязанные между собой ключевые понятия, а также основанные на них требования к будущим рабочим и специалистам. Содержание профессионального обучения учреждений среднего профессионального образования

устанавливается образовательными стандартами и направлено на формирование достаточного минимума знаний, умений и навыков основ наук, а так же подразделяется на 3 основных уровня построения: общего теоретического представления; учебного предмета; учебного материала.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, содержание обучение, учебные дисциплины, учебные элементы, учебная информация.

Annotation. This article examines the content of training in educational institutions of secondary vocational education. The content of training in general form is the interrelated key concepts, as well as the requirements based on them for future workers and specialists. The content of vocational training of institutions of secondary vocational education is established by educational standards and is aimed at the formation of a sufficient minimum of knowledge, skills and abilities of the fundamentals of science, and is also subdivided into 3 main levels of construction: general theoretical understanding; academic subject; educational material.

Keywords: secondary vocational education, training content, academic disciplines, educational elements, educational information.

Введение. Среднее профессиональное образование (СПО) позволяет обучающимся реализовать себя в любой профессии, специальности. Успешность будущей трудовой деятельности выпускников средних профессиональных учебных заведений зависит от содержания теоретического и практического обучения.

Формулировка цели статьи – выявить особенности проектирования содержания обучения в средних профессиональных образовательных организациях.

Изложение основного материала статьи. Теоретические и практические аспекты содержания образовательной деятельности имеют четкую взаимосвязь и взаимозависимость. Так, приступить к практическим заданиям без теоретических знаний невозможно, а сама по себе теоретическая информация без применения ее на практике не несет в себе должной пользы.

Исходя из этого, целесообразно рассмотреть особенности содержания профессионального обучения в целом. Одним из основополагающих элементов формирования содержания профессионального обучения является учебная литература, включающая в себя учебники, методические рекомендации, учебные пособия и т.д. [3].

В зависимости от различных теорий обучения выделяют такие виды учебников, как:

– проблемный, особенностью которого является ориентированность на проблемный подход к обучению;

– конвенциональный, хорошо распространенный в учебной практике, имеет энциклопедический характер изложения материала;

– программированный, особенностью изложения которого является тенденция компьютеризации и автоматизации процесса обучения;

– комбинированный, содержит в себе элементы других видов учебников.

Содержание обучения в общем виде представляет собой взаимосвязанные между собой ключевые понятия, а также основанные на них требования к будущим рабочим и специалистам.

Содержание профессионального обучения СПО состоит из нескольких основных блоков [2]:

1. Профессиональная подготовка, включающая в себя подготовку к профессии и специальности.
2. Общеобразовательная подготовка, состоящая из гуманитарного и естественнонаучного блоков. Особенностью данной подготовки выступает формирование общечеловеческих и общекультурных аспектов.
3. Специальный блок, который отражает как теоретическую, так и практическую подготовку.

Содержание профессионального обучения разрабатывается на основе следующих принципов:

– прослеживание преемственности общего и профессионального уровней образования;

– содержание профессионального образования должно состоять из актуальных научных исследований и разработок;

– связь учебных дисциплин с будущей практической деятельностью обучающихся;

– отражение в содержании профессионального образования политехнического принципа;

– использование разработок новаторской деятельности;

– ориентированность на развитие как технического, так и творческого мышления и др.

Содержание профессионального обучения учреждений СПО устанавливается образовательными стандартами и направлено на формирование достаточного минимума знаний, умений и навыков основ наук, а так же подразделяется на 3 основных уровня построения [4]:

1. Уровень общего теоретического представления. На данном этапе построения модели содержания профессионального образования отражается минимальный набор знаний, умений и навыков, которые должен усвоить выпускник учреждения среднего профессионального образования; отражаются цели образования и их связь с функциями социального опыта.
2. Уровень учебного предмета. На данном уровне следует отразить конкретный социальный опыт, который выпускникам необходимо усвоить; распределение знаний и умений происходит по конкретным учебным дисциплинам, происходит их структуризация.
3. Уровень учебного материала. Описываются структурные составляющие каждой учебной дисциплины, разрабатываются темы учебных занятий; определяются познавательные задачи, задания, упражнения и т.д.

Отбор учебного материала для создания содержания профессионального обучения происходит на двух основных уровнях: региональном и федеральном.

На региональном уровне материал отбирается с учетом таких критериев, как: разносложность; товарность; безопасность; разноматериальность; профессиоемкость; технологичность; компетентность.

Для федерального уровня можно обозначить следующие критерии отбора: соответствие настоящему уровню развития науки; теоретический материал является основой для будущей профессиональной деятельности; типичность; организация образовательного процесса в качестве системы.

При эффективном создании содержания профессионального обучения решающим звеном является структурирование учебного материала.

Структурирование учебного материала представляется в качестве умения создавать связи между различными понятиями. Структурирование позволяет элементы учебного материала выстроить в контексте конкретных связей и взаимозависимости.

Ключевой составляющей процесса структурирования является ранжирование. Оно помогает установить логическую взаимосвязь в учебной информации.

Для того чтобы вывести на высший уровень усвоения теоретического материала, необходимо перейти к анализу процедурно-операционной стороны познавательной деятельности, в процессе которой изучается и воссоздается упорядоченная система научных знаний. В этой системе неупорядоченному учебному материалу присваивается ранг, и этот материал воссоздается с помощью соответствующих операций.

Так, на практике выделяют 3 основных ранга учебного материал: описательный; объяснительный; предписывающий.

Описательный ранг является рангом первого порядка. Для него характерны такие операции по созданию учебного материала, как:

– определение основных логических понятия, вокруг которых происходит построение темы учебного предмета, устанавливаются признаки сходства и отличия между несколькими понятиями;
– определение характеристик, по которым определяются признаки сходства;
– определение характеристик, по которым определяются признаки отличия;
– на основе анализа понятий выделяется одно ключевое.

Ранг второго порядка – объяснительный. В ходе его исполнения реализуются следующие действия:

– определение имеющихся связей и отношений между понятиями и объектами содержания образования;
– формулирование гипотезы закономерности выделенной взаимосвязи;
– подтверждение или опровержение гипотезы об устойчивых взаимосвязях.

Третий, предписывающий, ранг отличается:

– определением действий для преобразования содержания профессионального обучения;
– составлением последовательности выделенных ранее действий;
– отражением правил преобразующей деятельности;
– реализация преобразующей деятельности посредством выше приведенных правил.

При непосредственной подготовке содержания теоретического и практического обучения перед началом учебного предмета выстраивается модель учебного занятия.

Каждую составленную модель следует подвергнуть структурно-логическому анализу с целью выявление учебных элементов занятия, определения их классификации, установления логических связей.

Учебный элемент представляет собой определенные понятия, связи, формулы, законы, явления и пр. Но стоит отметить, что способы преподнесения этой информации не могут являться учебными элементами.

Учебные элементы при их систематизации трансформируются в структурно-логическую схему. Такая схема отражает последовательность учебных элементов, которые способствуют усвоению учебного материала в рамках учебной дисциплины.

Учебные элементы можно классифицировать на опорные и новые. Опорные учебные элементы являются основой для изучения новых знаний и умений. К новым учебным элементам, относятся те, которые непосредственно формируются в течение учебного занятия [5].

Также классификацию учебных элементов можно провести в зависимости от уровня сформированности основных понятий:

– знакомство – уровень усвоения понятий, которые не являются основополагающими, а, скорее, вспомогательными;
– воспроизведение – владение понятиями на данном уровне предполагает решение типовых практических задач, оперируя данными понятиями можно описать характеристики изучаемых процессов и явлений, а также охарактеризовать принципы их взаимодействия;
– умение – владея данным уровнем понятий, можно производить детальный анализ процессов и явлений, а также устанавливать между ними цепочки взаимосвязей;
– трансформация – уровень владения понятиями, который способствует творческому подходу к решению заданий.

Помимо ранжирования еще одним немаловажным элементом структурирования содержания профессионального обучения является спецификация.

Спецификация выступает в качестве наглядного представления учебной информации, отобранной для теоретического и практического обучения [1].

Для заполнения спецификации необходимо подготовить таблицу, в которую заносятся элементы (понятия), входящие в состав учебного материала урока (учебного занятия). Каждому учебному элементу присваивается порядковый номер. Первый номер присваивается понятию, являющемуся ведущим в данной теме урока (учебного занятия). Обычно это понятие совпадает с наименованием темы.

Далее следует обратить внимание на те операции, которые необходимо произвести с учебной информацией, чтобы подготовить ее к усвоению обучающимися на занятии. К таким операциям относится классификация учебных элементов по времени их изучения, т.е. выделение опорных и новых понятий. Показ их в соответствующих колонках означает, что па этапе актуализации опорных знаний эти понятия должны быть активизированы в памяти обучающихся с помощью определенных приемов: тестового контроля, демонстрационного опыта и т.д. С точки зрения методики обучения это означает, что к данным понятиям преподаватель должен сконструировать вопросы или изготовить карточки программированного опроса, провести подбор соответствующих задач или продумать, спланировать методику проведения демонстрационного опыта силами обучающихся.

Отражение уровней усвоения понятий определяет методику работы на этапе применения знаний и умений. Для этого необходимо сконструировать тесты соответствующего уровня к рассмотренным понятиям, провести подбор соответствующих задач и т.д.

Выводы. Таким образом, проектирование содержания обучения в учреждениях СПО является основополагающей деятельностью преподавателя. У данного вида деятельности имеются свои особенности, принципы организации, а также этапы. Отбор учебного материала для создания содержания профессионального обучения может происходить на различных уровнях управления.

Литература:

1. Быстрова Н.В., Зиновьева С.А., Филатова Е.В. Принципы современного образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. – №67-4. – 2020. – С. 68-70.
2. Маркова С.М. Факторы интенсификации процесса профессионального обучения // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. Сборник статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции. Мининский университет. – 2020. – С. 40-42.
3. Маркова С.М., Цыплакова С.А., Котенко Е.Ф. Социально-педагогические факторы разработки содержания профессионально-педагогического образования // Школа будущего. – №6. – 2019. – С. 36-47.
4. Уракова Е.А., Сидоров А.Н. Закономерности и принципы практического обучения // Профессиональное самоопределение молодёжи инновационного региона: проблемы и перспективы. Сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) научно-практической конференции. – 2020. – С. 317-320.
5. Хижная А. В., Цыплакова С. А., Пасечник А. С. Содержание и модель методической деятельности педагога колледжа // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №63-3. – С. 225-229.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук Феоктистова Олеся Владимировна
Новокузнецкий институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);
студент Гордеев Виктор Вадимович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный технический университет» (г. Новосибирск)

ОСОБЕННОСТИ ПРОБЛЕМНОГО МОНОЛОГА КАК ПОЛИКОДОВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ

Аннотация. Для организации познавательной деятельности адресата в педагогическом монологе используются семиотически разнородные наглядные средства (учебно-лабораторные стенды, таблицы, схемы, слайд-презентации и др.). Особое значение они приобретают в проблемной разновидности монолога, поскольку средство наглядности, выполняя роль структурно-смыслового компонента, с одной стороны, формирует прагматический и содержательный аспекты педагогического высказывания, с другой – активизирует интеллектуально-речевую деятельность слушателей, создает условия для организации познавательного диалога.

Ключевые слова: педагогический монолог, проблемный монолог, поликодовый текст, креолизованный текст, семиотически неоднородный текст.

Annotation. To organize the cognitive activity of the addressee in the pedagogical monologue, semiotically heterogeneous visual aids (educational and laboratory stands, tables, diagrams, slide presentations, etc.) are used. They acquire special significance in the problematic variety of a monologue, since the means of visualization, playing the role of a structural and semantic component, on the one hand, forms the pragmatic and substantive aspects of pedagogical utterance, on the other hand, it activates the intellectual and speech activity of listeners, creates conditions for organizing a cognitive dialogue.

Keywords: pedagogical monologue, problem monologue, polycode text, creolized text, semiotically heterogeneous text.

Введение. В деятельности педагога профессионального обучения используются различные жанровые разновидности речи, среди которых наиболее распространенными являются монологические высказывания. Особой значимостью обладают монологи в форме проблемного слова и проблемной лекции, которые представляют собой устные учебно-научные высказывания, реализующие комплекс коммуникативных задач: создать проблемную ситуацию, организовать совместный поиск получения ответа на поставленный проблемный вопрос. Такой тип монолога включает особым образом организованную информацию, создающую познавательное затруднение и требующую критической оценки [4].

Из анализа текстов-образцов следует, что проблемному монологу присущи сложная форма и многослойное содержание, поскольку он является поликодовым (креолизованным) текстом. Специфика проблемного изложения требует определенных способов организации информации, например, позволяющих наглядно демонстрировать отдельный технологический процесс, визуализировать его этапы, моделировать профессиональные действия, необходимые для его осуществления. Включение невербальных компонентов позволяет усилить поле «проблемности» за счет вскрытия внутренних и внешних противоречий, присущих предмету речи.

Результаты проведенного нами опроса свидетельствуют, что, несмотря на значимость невербальных компонентов, большинство педагогов не осознают их роли в монологе и не видят необходимости в их использовании. Наблюдение за профессиональной деятельностью показывает, что многие педагоги испытывают трудности речевого и методического характера, связанные, как правило, с незнанием экстралингвистических, структурно-смысловых и речевых особенностей использования средств наглядности при выступлении с монологической речью.

Изложение основного материала статьи. Изучение образцов профессиональной речи педагогов позволило установить, что проблемный монолог является высказыванием, обладающим категориальными признаками текста и специфическими жанрообразующими признаками. Так, его характеризуют полиинтенциональность, так как в этом монологе реализуется одновременно ряд коммуникативных интенций, направленных на активизацию интеллектуально-речевой деятельности слушателей: вызвать интеллектуальное затруднение, побудить к совместному размышлению и поиску ответа на спорный вопрос. Этой разновидности речи свойственен особый коллегиальный (партнёрский) характер взаимодействия педагога и обучающихся. Данное высказывание представляет собой подготовленный или частично подготовленный устный дискуссионный, предельно диалогизированный учебный монолог, структурно-

смысловой моделью которого является преимущественно аргументативный текст, включающий тезис, доказательную часть и вывод. Способом создания проблемности является проблемная ситуация, фиксирующая момент переживания обучающимся познавательного противоречия, принятия информации, содержащей проблемность. Структурно-композиционное построение проблемного монолога подчиняется этапам познавательной деятельности (проблемная ситуация, постановка проблемы, выдвижение гипотезы, её обоснование / опровержение, вывод) [4].

Анализ монологических высказываний педагогов профессионального обучения свидетельствует, что одной из особенностей данной разновидности речи является ее комплексный характер. В ходе реализации коммуникативной стратегии педагог комбинирует два структурно-смысловых компонента: средство наглядности (невербальный компонент, предмет речи) и учебно-научную речь (вербальный, интерпретирующий компонент). По законам текстообразования, вербальный компонент и средства наглядности объединяются. Они образуют единое целое, и их сочетание создает условия для повышения познавательной активности и самостоятельности обучающихся в освоении семиотически разнородной информации.

Подобные тексты, в которых сообщение закодировано семиотически разнородными средствами, вербальным и невербальным компонентами, в научной литературе получили название «поликодовые» («нетрадиционные», «креолизованные», «паралингвистически активные», «семиотически осложнённые»). В исследовании данного лингвовизуального феномена, Анисимова Е.Е., Орлова Т.Г. и др. ученые обращают внимание на то, что его своеобразие состоит в таком объединении знаков, при котором паралингвистические (невербальные) средства «являются носителями информации или по меньшей мере вносят дополнительные оттенки в содержание» [6, с. 157].

Как показывает анализ исследований [1, 2, 3, 5], в теории поликодового теста малоизученными остаются механизмы связности семиотически разнородных средств и особенности функционирования, воздействующий потенциал невербальных компонентов.

Известно, что «изображение не является чётко выраженной знаковой единицей, как слово, а его семантика по сравнению с последним характеризуется меньшей определённостью, расплывчатостью, размытостью своих границ» [1, с. 11]. Однако включение в высказывание поликодового компонента принято считать одним из способов «создания коммуникативного напряжения, как в текстовом пространстве, так и в пространстве воспринимающего этот текст» [1, с. 13]. Поскольку применение паралингвистических средств придают речи «зрительную чувственную наглядность» [1, с. 118], они являются «источником его информационного насыщения, расширения его прагматических потенций» [там же].

В изучении проблемного монолога требуется учесть принадлежность данного вида высказывания к учебно-научной речи, которая, как известно, характеризуется тяготением к знакам. Здесь использование наглядно-иллюстративного материала обусловлено необходимостью придать предметным сведениям оптимальную и достаточно полную форму для понимания. Очевидно, монологическое высказывание в учебной ситуации можно отчасти считать устным, поскольку обучающийся воспринимает его не только аудиально, но и визуально. Тип связи между вербальным и невербальным компонентами определяется в первую очередь коммуникативным намерением говорящего. В ситуации проблемного монолога адресант стремится к тому, чтобы слушатель «извлекал» или «считывал» информацию, которая представлена невербально и соотносил звучащий монолог с собственными интеллектуально-речевыми действиями.

Как отмечается в ряде источников [2, 3, 5], содержательные и формальные характеристики вербального и невербального компонентов влияют на восприятие монолога. В монологе используются разные по смысловой доминанте речевые средства, направляющие и организующие внимание адресата. Безусловно, при подготовке к будущему монологу педагогу требуется не только выбрать средство наглядности, соответствующее предмету речи, но и спрогнозировать характер интеллектуально-речевых действий слушателей, в соответствии с которыми продумать речевые средства, соединяющие наглядно-иллюстративный компонент с вербальным.

Установлено, что в процессе восприятия информация, заложенная в поликодовый текст (вербальная, невербальная), преобразуется слушателем в универсально-предметном коде мышления. Мышление как орудие познания представляет собой поиск и обработку информации, своеобразное, то есть перевод материального в идеальный план. Кроме того, в процессе восприятия происходит «распредмечивание» объекта речи, «двойное декодирование заложенной в нем информации, в результате чего создается единый общий концепт (смысл) креолизованного текста» [3, с. 266].

В проанализированных образцах проблемного монолога мы обнаружили, что в них поликодовый элемент выполняет особую функцию. Включение невербального компонента является механизмом, позволяющим вскрыть проблемность, то есть продемонстрировать внутренние и внешние противоречия, присущие предмету речи. Благодаря данному механизму расширяется круг возможных фоновых знаний слушателей, это, в свою очередь, усиливает диалогическую направленность речи и влияет на позицию адресата – из пассивного слушателя превратить в активного соучастника познавательного процесса. В условиях поликодовой речи сам монолог становится вербальной основой для анализа семиотически разнородного материала (схемы, таблицы, рисунка, слайд-презентации), что качественно меняет уровень восприятия учебной информации и, как результат, активизирует интеллектуально-речевую деятельность слушателей.

Какие поликодовые компоненты могут входить в лекционный текст и какова их роль в восприятии учебно-научной информации?

Как следует из проанализированных аудио- и видеообразцов, чаще всего в качестве поликодового компонента в монологическом высказывании присутствуют: учебные тренажеры, учебно-лабораторные стенды, таблицы, схемы, аудио- и видеоматериалы и др. Включённые в речь педагога, они обостряют познавательное противоречие, подчёркивают логику этапов интеллектуального поиска, придают наглядность фактическому материалу.

Как правило, поликодовый структурно-смысловой фрагмент вводится в монолог с помощью соответствующих речевых формул, конструкций, например: «Давайте обратимся к …», «Теперь посмотрим, как это действует..», «Проиллюстрируем сказанное...», «Вот, например…» При этом наблюдаются изменения в пантомимике педагога: используются указательные, изобразительные жесты.

Приведём фрагмент стенограммы лекции, выделим речевые конструкции, вводящие невербальный компонент, и укажем на пантомимические движения педагога. Во время лекции использовался учебно-лабораторный стенд, демонстрирующий адекватную физическую модель процесса перекачки нефти.

«Трубопроводный транспорт нефтепродуктов сегодня имеет важное значение // прежде всего / для развития экономики // ведь использование системы магистральных трубопроводов позволяет снизить транспортные издержки // поэтому требуются технологии увеличения пропускной способности магистральных нефтепродуктопроводов/ увеличения пропускной способности отдельных трубопроводов / сегодня это одна из актуальных задач //

Конечно / как вы понимаете / важно сократить затраты / при требуемой производительности трубопроводных систем // эту проблему начинают решать уже на этапе проектирования / сооружения / и эксплуатации нефтепроводов// расчетная пропускная способность магистрального нефтепровода может оказаться ниже требуемой / например / для выбранного диаметра и толщины стенки трубы / конкретного насосного оборудования // значит / проектировщику необходимо сделать так / чтобы довести пропускную способность до заданной // причем / магистральный нефтепровод вводят в эксплуатацию очередями // почему // потому что при каждой последующей очереди возможен прирост пропускной способности нефтепровода//

Итак // что получается // технологические режимы эксплуатации нефтепровода / на каждой стадии / или очереди / необходимо закладывать в проект // и более того // если речь идет об открытии новых или истощении существующих месторождений /то появляется задача построить новые нефтеперерабатывающие заводы // то есть спроектировать процесс перекачки нефти таким образом / чтобы увеличить пропускную способность всего действующего магистрального нефтепровода или отдельных участков //

Какие методы увеличения пропускной способности можно учитывать при проектировании / ***(поворачивается к учебно-лабораторному стенду, показывает указкой на его элементы)*** */ например, здесь можно построить вот такие лупинги и вставок большего диаметра* ***(показывает на диаметр элемента)*** */ еще / что можно сделать* ***(смотрит на стенд)*** */ можно увеличить количество перекачивающих станций / дорог* ***(проводит указкой по элементам)*** *// можно что-то предложить еще // можно // однако посмотрите / все эти методы* ***(делает круговое движение по стенду)*** *продолжительны по времени их реализации // а в настоящее время важно оперативно увеличить производительность трубопроводов / можно / применить противотурбулентные присадки // но здесь есть свой недостаток / их высокая стоимость //*

Кроме того/ для выбора решения нужно учесть / что каждый участок между перекачивающими станциями уникален / при одних и тех же технических решениях / стоимость и эффект могут значительно отличаться //

Как быть // давайте попробуем предложить алгоритм выбора оптимального решения / которое позволило бы обеспечить заданную производительность по при наименьших затрат на мероприятия / с учетом технологических ограничений // в лекции я буду опираться на известную вам модель процесса перекачки нефти ***(показывает указкой на стенд)*** *// мы рассмотрим процесс перекачки нефти / возможные способы увеличения пропускной способности магистрального нефтепровода / ваша задача / по итогам лекции выбрать наиболее эффективную и экономически выгодную технологию//»*

В приведённом фрагменте лекции проблемная ситуация создается за счет противоречия между имеющимися знаниями студентов о процессе перекачки нефти и новым алгоритмом *выбора оптимального* способа увеличения пропускной способности магистрального нефтепровода. Проблема выражена в вопросе: можно ли оперативно увеличить производительность трубопроводов? В лекции указан возможный способ и условия поиска ответа: «*давайте попробуем предложить алгоритм выбора оптимального решения / которое позволило бы обеспечить заданную производительность по при наименьших затрат на мероприятия / с учетом технологических ограничений /*». Перед слушателями поставлена задача: «*ваша задача / по итогам лекции выбрать наиболее эффективную и экономически выгодную технологию».*

Невербальный компонент связан с демонстрацией элементов учебно-лабораторного стенда. Лектор, демонстрируя возможные варианты решения проблемы, предлагает методы увеличения пропускной способности. Для этого он обращается к представленной в стенде модели перекачки нефти, визуализация которой позволяет наглядно увидеть действие каждого метода, сравнить его возможности с другим. За счет последовательного предъявления каждого элемента стенда процесс перекачки стенда предстает в динамике, что обостряет интеллектуальное затруднение, и побуждает к активным мыслительным действиям.

Теоретическое и практическое исследование проблемного монолога как поликодового высказывания дает возможность выявить и комплексно описать способы и средства создания проблемности формы с точки зрения коммуникативно-прагматических особенностей деятельности педагога и обучающихся. Данные сведения могут стать основой для разработки методики обучения созданию и использованию педагогического поликодового монолога в профессиональной деятельности. При разработке модели обучения необходимо учесть знания и коммуникативные умения обучающихся (слушателей), связанные с анализом и созданием монологических высказываний педагога в соответствии с особенностями конкретных коммуникативных учебно-речевых ситуаций, а также с использованием различных каналов передачи информации. В системе приемов и заданий необходимо предусмотреть те, которые направлены на формирование умений отбирать или создавать наглядный иллюстративный материал, использовать речевые средства, вводящие невербальный структурно-смысловой элемент в учебно-научное высказывание.

Модель данного обучения должна включать различные группы коммуникативных заданий: а) задания аналитического характера, требующие углублённого, содержательного или сравнительного анализа нескольких текстов-образцов проблемного монолога (в том числе аудио- и визуальных); б) аналитико-конструктивные задания, направленные на редактирование текста монолога или продуцирование отдельных его фрагментов; в) конструктивные (творческие) задания, предполагающие создание собственного высказывания в жанре проблемного монолога. Дидактической базой обучения должны стать тексты-образцы из научно-методической литературы, а также аудио-, видеофрагменты и стенограммы монологов, записанных в условиях педагогической практики.

Выводы. Теоретические знания и коммуникативные умения, связанные с использованием поликодового педагогического монолога, являются востребованными в педагогической деятельности педагога

профессионального обучения. Используемые в речи педагога профессионального обучения монологические высказывания в жанре проблемного слова или проблемной лекции имеют сложную форму и многослойное содержание, обусловленные поликодовой (креолизованной) спецификой. Включение невербальных компонентов позволяет усилить поле «проблемности» за счет вскрытия внутренних и внешних противоречий, присущих предмету речи. Характер связи между вербальным и невербальным компонентами определяется в первую очередь коммуникативным намерением адресанта управлять интеллектуально-речевой деятельностью слушателей. Соединение семиотически разнородных компонентов качественно изменяет уровень восприятия учебной информации: актуализируются фоновые знания слушателей, усиливается диалогическая направленность речи.

Литература:

1. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): Учеб. пособие для студентов фак. иностр яз. вузов. М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 128 с.

2. Богоявленская Ю.В. Креолизованный текст: определения понятия // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистик: материалы ежегодной Международной научной конференции. – №3. – Екатеринбург: УГПУ, 2019. – С. 27-32.

3. Валгина, Н.С. Теория текста. М.: Логос, 2003 – 191 с.

4. Гордеева О.В. Проблемная лекция как форма обучения в вузе // Современные вопросы теории и практики обучения в вузе: сборник научных трудов. – Вып. 19. Новокузнецк: СибГИУ, 2016. – С. 42-48.

5. Кобзева Е.В. Поликодовый текст как объект филологического анализа / Е.В. Кобзева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – № 10 (123). Волгоград: ВГПУ, 2017. – С. 58-62.

6. Ладыженская Т.А. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 312 с.

7. Орлова Т.Г. Обучение жанрам поликодовых текстов в школе и в вузе: автореф. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук: 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования). – М., 1995. – 16 с.

Педагогика

УДК 371.311.1

кандидат педагогических наук, доцент Филатова Ольга Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Фролова Нина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант Ермолаева Екатерина Львовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЦЕННОСТНЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ ВО ВНЕАУДИТОРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В данной статье рассмотрены принципы формирования гражданской активности обучающихся ценностными ориентациями во внеаудиторном пространстве. Проведенным экспериментом были разработаны организационные основы работы с обучающимися и модель развития гражданской активности обучающихся духовно-нравственными и патриотическими ценностными ориентациями в профессиональной образовательной организации.

Ключевые слова: развитие, гражданская активность обучающихся, внеаудиторная деятельность, профессионально образовательная организация, ценностные ориентации.

Annotation. This article examines the principles of developing students' civic engagement by value orientations in the extracurricular space. The conducted experiment developed the organizational foundations of work with students and a model for the development of civic engagement of students with spiritual, moral and patriotic value orientations in a professional educational organization.

Keywords: development, civic activity of students, extracurricular activities, professional educational organization, value orientations.

Введение. Основой для разработки новых принципов развития и формирования гражданской активности обучающихся могут быть, усредненные в российских масштабах, результаты социально-педагогической диагностики. В тоже время дифференцированные результаты с учетом специфики учебного заведения и контингента обучающихся могут быть основой для разработки конкретной модели развития гражданской активности обучающихся, и основных социально-педагогических тенденций, которые требуют учета и внимания к воспитательной деятельности [3, 12].

Однако следует подчеркнуть, что все аспекты, безусловно, сказываются на процессах и результатах развития гражданской активности обучающихся, а так же выявленные в социологических исследованиях тенденции на фоне перемен в политике, экономике и образовании России усиливают как развивающие, так и разрушительные аспекты, поэтому все это ставит вопрос о целесообразности изменения принципов построения развития гражданской активности обучающихся, требующие более активной деятельности в образовательной политике.

Изложение основного материала статьи. В качестве ведущего принципа воспитание из зоны ближайших интересов можно разделить на три группы: воспитания, организации и опережающей

воспитательной работы. Теория Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития» обосновывает эффективность обучения [1, 10], помогая выявить способности обучающегося.

Социализация обучающихся прослеживается на всех стадиях развития жизнедеятельности человеческого рода, начиная от первобытнообщинного строя. Развитие идеи духовно-нравственной ориентации и теоретического осмысления проблемы формирования и развития гражданской активности личности осуществил древнекитайский философ Конфуций.

Гражданскую активность будущего специалиста можно формировать в пространстве первичного коллектива, а не в рамках учебно-воспитательного процесса формированием профессиональных качеств, так как нужна научно-организованная система всех воздействий, а составной частью этой системы является внеаудиторная деятельность профессиональной образовательной организации. В период обучения обучающийся развивает в себе способности к самостоятельному решению творческих задач, либо проходит подготовку на роль исполнителя служебных функций, поэтому считают внеаудиторную деятельность средством духовно-нравственного и патриотического развития. Проводимую после занятий внеаудиторную деятельность с видами и формами работы образовательного качества кураторами, общественными организациями, педагогами – предметниками, социальными педагогами, методистами, мы определили экспериментальными исследованиями [4].

Организация внеаудиторной деятельности не должна ограничиваться получением предметных показателей, а формировать общественно значимые мотивы поведения повседневной жизнедеятельности. Внеаудиторная деятельность в основном зависит от запросов и интересов обучающихся, как правило, содержание и формы этой работы способствуют понимать, что это нужно обществу и каждому обучающемуся. Выбираются такие организационные формы внеаудиторных занятий, которые в процессе жизнедеятельности отражают отношение педагогов и обучающихся.

Для развития позитивной духовно-нравственной и патриотической ориентации у обучающихся следует применять такие формы работы, которые вызывают потребность участвовать в подготовке и проведении воспитывающих ситуаций и их проведении. Мы выделяем формы внеаудиторной деятельности, как общественно-организаторская деятельность; художественно-эстетическая деятельность; научная деятельность обучающихся; трудовая деятельность; физкультурно-оздоровительная работа; деятельность в выборных органах управления.

Результатами общественно-организаторского развития и формирования гражданской активности определяется духовно-нравственная и патриотическая ориентация, главным условием формирования которой является внеаудиторной деятельность, вооружающая обучающихся всесторонними представлениями о духовных и нравственных ценностях, расширяя мировоззрения, вовлекая обучающихся в общественно-полезные дела.

Следует отметить, что внеаудиторная деятельность обучающихся должна способствовать развитию соответствующей направленности положительных и нравственных качеств личности. В учебном заведении внедряются инновационные и уже проверенные формы и виды работ, поэтому развитию профессиональной и познавательной направленности оказывает существенное значение научно-исследовательская деятельность обучающихся. Развитие личности обучающегося, которая востребована в современных цифровых условиях на рынке труда, предъявляет огромные требования к внеаудиторной деятельности, к содержанию мероприятий и методике их организации [6, 7].

Внеаудиторная деятельность обучающихся стала сегодня очень важной, так как влияние внеаудиторного пространства на обучающихся стало интенсивным, поэтому в нашем исследовании главной задачей внеаудиторной работы стало развитие гражданской активности личности и ее отношения к избранной профессии.

Взаимное сочетание социальных мотивов, собственно лежащих в самой деятельности позволяет осуществлять внеаудиторная деятельность профессиональной образовательной организации, поэтому реальной целью духовно-нравственного и патриотического ориентирования обучающихся является формирование духовно-активной, нравственной личности [2].

Проведенными экспериментальными исследованиями были разработаны организационные основы работы с обучающимися, наряду с проектируемым представлением сущности и структуры развития гражданской активности обучающихся духовно-нравственными и патриотическими ценностными ориентациями, а также моделью развития гражданской активности обучающихся духовно-нравственными и патриотическими ценностными ориентациями в профессиональной образовательной организации. Организационная структура работы с обучающимися по педагогической модели показана таким образом, что в процессе проектирования развития гражданской активности обучающихся духовно-нравственными и патриотическими ценностными ориентациями была разработана основная система внеаудиторной работы с обучающимися профессионально образовательной организации, которая сопряжена с их учебной деятельностью через соблюдения смыслового единства элементов образовательного пространства. Организационная структура внеаудиторной работы, внедренная авторами исследовательского эксперимента в Городецком губернском колледже (Нижегородской области), является основой реализации концептуальной педагогической модели развития личности [3, 5].

Модель внеаудиторной деятельности, может реализовываться следующим образом:

– обучающиеся включаются в активную деятельность, не выступая в роли пассивных наблюдателей;

– деятельность обучающихся способствует общеобразовательной, духовно-нравственной и профессиональной подготовке при любых мероприятиях, заданиях, поручениях.

Организации воспитательной деятельности в учебном заведении с целью обеспечения духовно-нравственного и патриотического развития обучающихся для гражданской активности имеют следующие принципы:

– с текущими событиями внутренней и международной общественно-политической жизни систематически знакомить обучающихся;

– в процессе совместной деятельности с обучающимися, педагогами, деятелями науки и искусства разнообразить систему отношений обучающихся;

– в общественно-политическую жизнь города регулярно вовлекать обучающихся;

– в общественно полезный труд колледжа вовлекать обучающихся;

– виды внеаудиторной деятельности последовательно расширять.

Система организации внеаудиторной работы колледжа, которую предложили экспериментальным исследованием, позволила разработать и внедрить в деятельность колледжа «Программу внеаудиторной воспитательной работы с обучающимися». Разработанная программа включила теоретический и практический разделы:

– по развитию духовно-нравственной и патриотической ориентации гражданской активности обучающихся общие цели и задачи организации воспитательной работы;

– реализация цели и решения поставленных задач;

– разработка содержания основных направлений программы;

– реальная система мероприятий внеаудиторной деятельности;

– включение привлекаемых исполнителей;

– реальные сроки исполнения.

Обучающиеся имеют все благоприятные предпосылки для формирования духовно – нравственной и патриотической ориентации гражданской активности во внеаудиторной деятельности. Целесообразно выделить необходимость развития будущих специалистов, духовно и нравственно ориентированных, как самостоятельной и творческой личности, креативной, духовной, доброжелательной.

Использование для разделения обучающихся на группы по уровню развития духовно-нравственной и патриотической ориентации гражданской активности личности позволило готовить специалистов-профессионалов, способных найти эффективное решение в любой ситуации. Значимость общественной деятельности в подготовке будущего специалиста профессионального образования позволило определить группы по уровню развития гражданской активности духовно-нравственными и патриотическими ориентациями [3, 5].

Проводимые экспериментальные исследования подталкивают нас к необходимости уделять большое внимание общественной работе, так как она изменяет внутренний облик обучающихся. Считаем целесообразным включение всех без исключения обучающихся в разнообразную общественную работу. Это говорит о том, что такие устойчивые положительные качества личности, как умение планировать время, умение управлять людьми, общительность, самодисциплина, необходимы каждому обучающемуся [11].

Спланированная культурно-ориентированная внеаудиторная деятельность колледжа, явившаяся средством дополнения содержания и форм деятельности, стала фактором обеспечивающим развитие духовно – нравственной и патриотической ценностной ориентации гражданской активности обучающихся колледжа. Сохраняя ход и методику экспериментальной работы и для доказательства наличия коррекции духовно-нравственной и патриотической ориентации гражданской активности обучающихся в процессе их жизнедеятельности на заключительном этапе нашего исследования мы проделали работу по выявлению направленности развития гражданской активности личности духовно – нравственными и патриотическими ориентирами [3, 5].

Следует отметить, что толерантность, трудолюбие, предприимчивость, ответственность, порядочность, креативность, самодисциплина, деловитость, милосердие оказались наиболее престижными духовно-нравственные качествами. При немаловажных социально-экономических условиях жизнедеятельности общества определяют при анализе полученных результатов эксперимента значительное увеличение количества обучающихся, которых можно отнести к категориям обучающихся с «высоким» уровнем развития духовно-нравственных и патриотических ориентиров – 55%, со «средним» уровнем – 38 % и с «низким» – 7% [3].

Выводы. Основным способом формирования духовно-нравственной и патриотической ориентации гражданской активности личности обучающегося является внеаудиторная деятельность с обучающимися.

Процесс экспериментальных исследований позволил выделить особенности, которые характеризуют обучающихся колледжа, а также дать характеристику внеаудиторной деятельности с ее видами и формами, и с ее особенностями, а целесообразность включения обучающихся в различные виды внеаудиторной деятельности стало необходимым приобретение новых качеств личности, а в конечном итоге - развитие высоких духовных интересов обучающихся, способствующих развитию духовно-нравственных и патриотических ценностных ориентаций гражданской активности личности.

Внедренная педагогическая модель развития и формирования гражданской активности личности и система организации внеаудиторной деятельности учебного заведения дали возможность:

– внести новое содержание во внеаудиторную работу учебного заведения;

– создать систему внеаудиторной деятельности с основными направлениями обеспечения процесса развития социально-нравственных и патриотических ориентаций гражданской активности личности обучающегося;

– значительно активизировать деятельность центров студенческого самоуправления и общественных организаций.

В результате экспериментальной работы можно констатировать, что выполнен теоретический анализ педагогического процесса развития гражданской активности личности обучающихся духовно-нравственными патриотическими ценностными ориентациями, и определены основные подходы к педагогическому процессу проектирования гражданской активности личности духовно-нравственными и патриотическими ценностными ориентациями во взаимодействии в учебной и внеучебной деятельности обучающихся.

Литература:

1. Ахиезер А.С. Россия как большое общество // Вопросы философии, 1993, №1. – С. 3-9.

2. Кисляков П.А., Меерсон А.Л., Егорова П.А. Показатели психологической устойчивости личности к социокультурным угрозам и негативному информационному воздействию // Вестник Мининского Университета, Т.8 (2), 2020.

3. Петров А.Ю., Ериков В.И., Петров Ю.Н. Компетентностно-личностное развитие обучающихся в пространстве профессиональной образовательной организации – Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2021. – 195 с.

4. Петров А.Ю. Дуальная система в профессиональном образовании при сетевом взаимодействии профессиональной образовательной организации. Учебно-методическое пособие / А.Ю. Петров, Н.С. Петрова, О.Н. Филатова, Н.В. Васильева. – Н. Новгород. 2018. – 76 с.

5. Петров А.Ю. Развитие ранней профориентационной деятельности в системе профессионального образования: Коллективная монография / А.Ю. Петров, Ю.Н. Петров, В.И. Ериков, Л.С. Голычева,

И.В. Жилина, Л.А. Монцева, Н.С. Петрова, Е.А. Устинова, О.Н. Филатова, Т.К. Чернонебова. – Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2019. – 188 с.
6. Петров Ю.Н., Фирсов М.В., Филатова О.Н. Познавательное направление развития цифровизации профессионального образования // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2020. – № 2 (52).
7. Петров Ю.Н., Филатова О.Н. Профессиональное образование в современном цифровом пространстве // Нижегородское образование. 2019 №1. – С. 30-33.
8. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии. М., 1986. – С. 209.
9. Сухомлинский В.А. Этюды о воспитании // Народное образование. 1967. – №2. – С. 42.
10. Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. – М., 1953. – Т. 1. – С. 611.
11. Хамитов Э.Ш. Формирование контингента гуманитарного вуза: теория и практика. Дис. докт. пед. наук. – Оренбург, 2000. – С. 120.
12. Markova S.M. Forecasting the development of professional education // Markova S.M., Tsyplakova S.A., Sedykx E.P., Khizhnaya A.V., Filatova O.N. Lecture Notes in Networks and Systems. – 2020. – Т. 91. – С. 452-459.

Педагогика

УДК 514.18

старший преподаватель кафедры лесного хозяйства, деревообработки и прикладной механики Фисунова Людмила Владимировна
Государственный аграрный университет Северного Зауралья (г. Тюмень);
студентка бакалавриата Вишневская Анастасия Вячеславовна
Государственный аграрный университет Северного Зауралья (г. Тюмень)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ КОМПЬЮТЕРНЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19 В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с обучением студентов первого курса в условиях дистанционного формата преподавания дисциплины. Рассматриваются условия, выделяются плюсы и минусы данного формата обучения. Формат обучения основан на зрительной способности человека воспринимать информацию. Предлагаются различные методы коммуникации между студентами и преподавателями. В рамках статьи проведён опрос среди студентов, который отражает их отношение к дистанционному обучению. В условиях пандемии COVID-19 основной задачей всех образовательных учреждений стала возможность обучения учащихся в дистанционном формате. Сложности возникли во всех сферах жизни, не стало исключением и высшее медицинское образование. В то же время возникшая ситуация послужила катализатором внедрения цифровых технологий в систему образования, когда возможным стало только дистанционное обучение [1]. Образовательные учреждения в сжатые сроки должны были полностью перейти на удаленный формат организации учебного процесса. В связи с этим руководство Государственного аграрного университета Северного Зауралья (ГАУСЗ) приняло решение о переводе педагогического процесса в дистанционную форму обучения для безопасности студентов и преподавателей, сократив до минимума необходимость их физического присутствия в аудиториях.
Ключевые слова: начертательная геометрия, компьютерные технологии, студент, онлайн, коммуникации, пандемия, covid-19, обучение, процесс, дистанционный формат, специалист, преподавание.
Annotation. This article deals with the issues related to the training of first-year students in the conditions of the remote format of teaching the subject. The conditions are considered, the pros and cons of this training format are highlighted. The training format is based on the visual ability of a person to perceive information. Various methods of communication between students and teachers are offered. As part of the article, a survey was conducted among students, which reflects their attitude to distance learning. It is concluded that such training is not suitable for all students. In the context of the COVID-19 pandemic, the main task of all educational institutions has become the possibility of teaching students in a distance format. Difficulties arose in all spheres of life, and higher medical education was no exception. At the same time, this situation served as a catalyst for the introduction of digital technologies into the education system, when only distance learning became possible [1]. Educational institutions in a short time had to completely switch to the remote format of the organization of the educational process. In this regard, the management of the State Agrarian University of the Northern Trans-Urals (GAUSZ) decided to transfer the pedagogical process to distance learning for the safety of students and teachers, reducing to a minimum the need for their physical presence in the classroom.
Keywords: descriptive geometry, computer technology, student, online, communication, pandemic, covid-19, learning, process, distance format, specialist, teaching.

Введение. Профессорско-преподавательский состав, столкнувшись с определенными трудностями, не был готов обучать студентов в дистанционном формате. Некоторые дисциплины очень сложно проводить в онлайн режиме, так как они предусматривают множество практических элементов. Но все же, в течение времени многие сложности были исчерпаны и дисциплины были перенесены полностью в дистанционный формат. Также получилось сделать с дисциплиной «Начертательная геометрия», которая предусматривает множество практических заданий и чертежей, учебной информации. Введение её в дистанционный формат стало возможно с помощью множеств современных технологий, без которых невозможно представить современный мир [1].

С появлением пандемии коронавирусной инфекции COVID-19 стало возможно более подробно обучить студентов новым технологиям, без знаний которых невозможно представить высококвалифицированного специалиста. Каждый студент должен знать основы компьютерных технологий. Дистанционное преподавание дисциплины позволило более обширно изучить множество из них. С помощью современных технологий процесс обучения кардинально поменялся, появилась возможность моментально находить нужную информацию, позволяющую погрузиться в творчество.

Нельзя не отметить современный рынок труда, который ставит высокие требования к выпускникам высшего звена, так что не только пандемия, но и данный фактор подталкивает преподавателя искать новые подходы в обучении, основываясь на инновационных технологиях [2].

Изложение основного материала статьи. Дисциплина «Начертательная геометрия» развивает у первокурсников пространственное мышление, формирует навыки изображения, как простых геометрических тел, так и сложнейших машин и механизмов, приучает строго следовать правилам и стандартам. Учебный процесс представляет собой лекционные, практические и другие виды занятий.

В настоящее время более удобный способ передачи информации на лекционных занятиях в виде презентации в программе Microsoft PowerPoint. Данный вид передачи на лекционных занятиях усваивается по среднестатистическим данным в процентном соотношение около 80-85%. Предоставление информации с помощью презентаций является отличным решением для дистанционного преподавания дисциплин. В презентацию в программе Microsoft PowerPoint. можно включить не только текст лекции, но и наглядно показать изображения, как и простых геометрических тел, так и сложнейших машин и механизмов. Самым запоминающимся и наглядным является поэтапная развертка пространственного макета до эпюра Монжа (рис. 1). Таким образом, студент начинает развивать пространственное мышление, тем самым подготавливая себя к будущим инженерно-графическим дисциплинам [3].

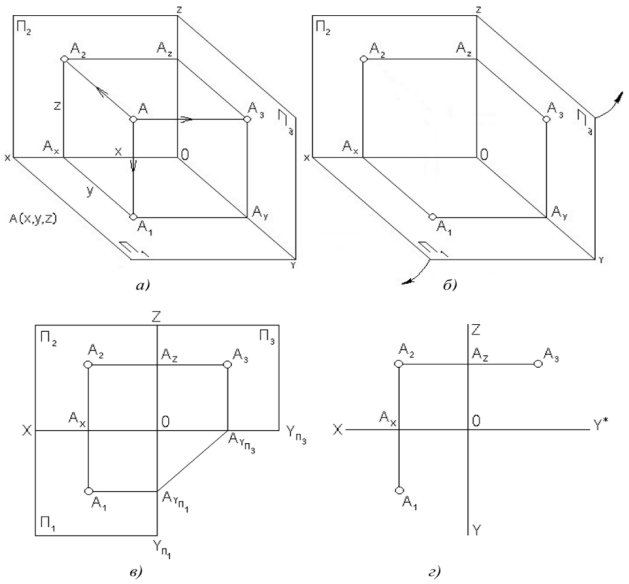

Рисунок 1. Образование эпюра Монжа на три плоскости проекций

Учебный модуль можно постоянно обновлять, что позволяет находиться в курсе новейших достижений науки и доносить современную и важную информацию; преподаватель имеет возможность видоизменить отдельные части учебного курса в соответствии со своими, авторскими представлениями о характере материала и его актуальности. Кроме того, системы дистанционного обучения позволяют проверить знания студентов по изученному материалу удаленно и мгновенно, а администрация университета получает актуальную статистику учебного процесса, отслеживая успеваемость студентов и качество преподавания [4, 5]. Еще одним немаловажным достоинством, актуальным в условиях пандемии коронавирусной инфекции COVID-19, является возможность студентов осваивать образовательную программу, не выходя из дома, что является мерой профилактики распространения коронавируса.

С практикой на дистанционном обучении немного сложнее, так как она предполагает непосредственное взаимодействие студента с преподавателем, но и это возможно с помощью компьютерных технологий. Примером для коммуникации в статье приведены технологии, используемые студентами и преподавателями нашего университета. Всем людям, относящимся к университету, выдают корпоративную почту, которая базируется на едином домене «Google». С ее помощью преподаватели и студенты могут спокойно коммуницировать между собой. Интерактивное взаимодействие студент–преподаватель в АГМУ на сегодняшний день происходит в информационно-образовательной среде, созданной на основе СДО Moodle посредством интернет-трафика и наличия любого современного технического оборудования (компьютер, планшет, смартфон). Также «Google» предоставляет всевозможные сервисы, среди которых есть «Google Meet», с помощью которого проводятся онлайн занятия, как лекционные, так и практические [6]. С корпоративной почтой вуза есть огромные плюсы: передачи всевозможной информации от преподавателей к студентам.

Более близкая программа дл я дисциплины «Начертательная геометрия» это AutoCAD. Специальная программа AutoCAD – это ПО автоматизированного проектирования, с помощью которого инженеры, архитекторы и строители создают чертежи в двухмерном и трехмерном пространствах. С помощью данной программы есть возможность проделать практическую работу в ней, не прибегая к бумажному черчению. Но для студентов первого курса необходимы навыки черчения от руки, а в последующем в автоматизированных программах. Данная программа поможет сэкономить время и силы студентов, когда будут выполнять более сложные проекты. Проект, сделанный в данной программе AutoCAD, можно также отправлять на онлайн-почту, тем самым помогая в коммуникации студентам и преподавателям.

Возможные проблемы могут возникнуть у студента, если не усвоен новый материал, такое бывает, если студент по своей невнимательности на занятиях, либо есть проблемы с пониманием конкретной темы. Но, в условиях дистанционного обучения совсем не сложно проводить индивидуальные встречи, если у преподавателя есть время, он может назначить дату и время проведения консультации. Консультации можно

проводить как с одним участником, так групповые. При выходе на консультацию можно подключить камеру и наглядно показать, где проблема в чертеже. Преподаватель быстро поймет, где ошибку или недочет, подскажет студенту, а также возможно посмотреть совместно видео по этой теме, глубже изучить детали [7].

В Вузе есть возможность предоставления доступа к онлайн -библиотекам, где можно найти множество методических материалов и учебно-методических пособий, которые, несомненно, помогают в процессе обучения. Все преподаватели Государственного аграрного университета Северного Зауралья на первых занятиях предоставляют списки литературы, которые в дальнейшем помогают в понимании дисциплины. Множество учебных пособий есть и по начертательной геометрии, которые помогают не одному поколению студентов инженерных направлений. Преимуществ в работе онлайн множество. Во-первых, работая с преподавателем в онлайн-режиме, можно увидеть, как студент поэтапно выполняет тот или иной чертеж, как решается задача и запоминает последовательность выполнения. Во-вторых, каждый чертеж, кроме эпюра, представлен в объеме, что помогает развивать пространственное мышление. В-третьих, главное преимущество дистанционного обучения в режиме онлайн можно оценить со стороны здоровья людей. При такой работе, студенты больше проводят времени в домашних условиях, тем самым уменьшая возможность заболевания коронавирусной инфекцией COVID-19, так как сокращается времяпрепровождение в многолюдных местах и общественном транспорте. Для преподавателей, некоторые из которых входят в группу риска заболевания COVID-19 старше 65 лет, также уменьшается возможность заражения. Но невозможно не отметить и некоторые отрицательные стороны. Отмечая, что сейчас есть множество возможностей общения через Интернет ресурсы, но заменить реальное общение этим невозможно. Тем самым преподавателям сложно проводить пары, не коммуницируя со студентами. Также длительное времяпрепровождение за компьютером может, не значительно, но все же повлиять на здоровье человека, такое как сухость и усталость глаз. На рис. 2. представлена гимнастика для глаз, которая эффективна в данной ситуации.

Рисунок 2. Гимнастика для глаз

Также возникают проблемы с позвоночником и суставами в связи с неправильной осанкой во время учебы за компьютером. Для этого есть специальные упражнения, которые помогают избежать дополнительного утомления и потерю внимания (рис. 3).

Рисунок 3. Разминка для позвоночника при длительном времяпрепровождении за компьютером

В ходе работы во время онлайн-режима в системе Google Meet был проведен опрос среди студентов 1 курса направления «Агроинженерия» ГАУ Северного Зауралья. Опрос проводился анонимно-индивидуально. Вопрос, заданный студентам, звучал так: Как для вас комфортнее учиться дистанционно, либо в оффлайн режиме. В процентном соотношение – 40% студентов нашего вуза предпочли остаться в онлан-режиме, остальные 60 % выбрали обучение в привычном оффлайн-режиме.

Рисунок 4. Результат опроса

Далее был задан уточняющий вопрос: Почему для вас важнее учиться в оффлайн-режиме, а не на дистанционном обучении. После обработки опроса 40% студентов, выбрали именно обучение в оффлайн-режиме, так как считают, что эффективность изучения материала является наивысшей, а 16% студентов, также отдавшие свой выбор оффлайн обучению, сделали такой выбор, потому что при таком обучении им проще понимать практические задания. А 28% людей, выбрали обучение дистанционно, так как беспокоятся за свое здоровье и здоровье своих близких. Оставшиеся 16%, которые также проголосовали за онлайн-обучение, посчитали, что такой вид обучения комфортнее для них [8].

Рисунок 5. Результат опроса

Делая вывод по данным опросам, можно увидеть, что большинство студентов еще не до конца готовы перейти на дистанционный формат обучения. Смотря на опросы со стороны дисциплины «Начертательной геометрия», также можем отметить то, что многие студенты хотят получать эффективные и полноценные знания [7, 8].

В процессе дистанционного обучения некоторые студенты столкнулись с трудностями и техническими проблемами. Прежде всего, это сложность выполнения заданий в СДО Moodle из-за длительной загрузки материалов (47%), иногда возникающие технические перебои в процессе воспроизведения материала (42%), задержка кадра (25%), связанные, очевидно, с большим количеством пользователей, одновременно находящихся в СДО, и значительными нагрузками на сервер. Среди других проблем 18% отмечают сложный уровень заданий, 17% – недостаточное количество обучающего материала, 8% – погрешности обратной связи, 5% – несвоевременное получение ответа на поставленный вопрос. В то же время контроль выполнения заданий преподавателями, по данным опроса, выполнялся регулярно, жалоб на несвоевременность выставления оценок в электронный журнал предъявлено не было.

Выводы. Подводя итог вышесказанного, что прогресс изучения дисциплины «Начертательная геометрия» не стоит на месте, и даже такое событие, как короновирусная инфекция COVID-19, не смогло повлиять на студентов познавать данную дисциплину. Множество компьютерных программ помогает изучать студентам данную дисциплину. Подводя итог, можно утверждать, что самый главный вывод в том, что студенты еще не готовы полностью переходить в онлайн режим. Сложно перестроить то, что работает долгое время, хотя в некоторых аспектах онлайн обучение намного удобнее, чем оффлайн [9]. Современные сетевые технологии позволяют использовать быстроразвивающееся информационное пространство для получения дополнительной информации и сделать его частью образовательного процесса. Однако дистанционное

обучение, по мнению большинства студентов, не может в полном объеме охватить практическую часть программы, которая является важной для будущего инженера.

Литература:

1. Информационные технологии в инженерном образовании / под ред. С.В.Коршунова, В.Н. Гузнекова. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2007. – 432 с.
2. Скоков П.И. Опыт постановки учебного процесса на основе сквозной компьютеризации // Формирование творческой личности инженера в процессе графической подготовки: материалы республ. науч.-практ. конф. (Витебск, 5 декабря 2008 г.) / Витебский государственный технологический ун-т. – Витебск, 2008. – С. 17-19.
3. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, А.М.Павлова. – М.: Изд-во МПСИ, 2005.
4. Багровская Е.Н. Развитие пространственного воображения и творческого мышления средствами начертательной геометрии и инженерной графики / Е.Н. Багровская, Л.В. Фисунова // Транспорт и машиностроение Западной Сибири. – 2019. – №2. – С. 98-102
5. Фисунова Л.В. Графическое образование как фундаментальное развитие личности студентов инженерной графики / Л.В.Фисунова // Педагогический журнал. – 2020. – №4-1. – С. 353-358.
6. Фисунова Л.В., Моисеева М.Н. Проблемы организации и проведения предметных олимпиад в высших учебных заведениях // Эпоха науки. 2017. – №12. – С. 212-215.
7. Фисунова Л.В., Моисеева М.Н.Формирование инженерного мышления у студентов 1 курса аграрного вуза при изучении дисциплины "Начертательная геометрия и инженерная графика // Современные научно-практические решения в АПК. – 2017. – Часть 1. – С. 409-413.
8. Фисунова Л.В., Потапкин Д.В. Цифровизация обучения специалистов агротехнологической отрасли. // Транспорт и машиностроение Западной Сибири. – 2020. – № 1 (13). – С. 73-79.
9. Токмакова С.И., Бондаренко О.В., Луницына Ю.В. Опыт дистанционного обучения студентов стоматологического факультета в условиях пандемии Covid-19 // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 3. – С. 117-120.

Педагогика

УДК 374

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

МУЗЫКАЛЬНОЕ САМООБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Аннотация. В статье раскрывается творческий аспект музыкального самообразования школьников. Представлены этапы готовности школьников к музыкальному самообразованию. Готовность к музыкальному самообразованию предполагает наличие у обучающихся сложившейся системы музыкальных знаний, на основе которых может осуществляться самостоятельная познавательная деятельность; сформированных умений самостоятельно овладевать знаниями из различных источников музыкальной информации. При формировании творческой самостоятельности личности используется индивидуальный подход.

Ключевые слова: музыкальное самообразование, музыкальное искусство, творчество, школьники.

Annotation. The article reveals the creative aspect of musical self-education of schoolchildren. The stages of students ' readiness for musical self-education are presented. Readiness for musical self-education assumes that students have an established system of musical knowledge, on the basis of which independent cognitive activity can be carried out; formed skills to independently master knowledge from various sources of musical information. In the formation of creative independence of the individual, an individual approach is used.

Keywords: musical self-education, musical art, creativity, schoolchildren.

Введение. Важнейшим направлением деятельности современных общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования является подготовка старшеклассников к непрерывному образованию. Определяющим компонентом непрерывного образования выступает самообразование, с помощью которого актуализируются и расширяются профессиональные и общекультурные знания, безгранично раздвигаются горизонты для всестороннего развития личности.

В наше время резко возрастает спрос на творческий потенциал человека, его способность к самообразованию, самоорганизации, творческому самовыражению.

Проблеме самообразования средствами музыки посвящены труды Э. Абдулина, Ю. Алиева, Г. Цыпина.

Ю. Алиев рассматривает музыкальное самообразование «…как элемент самовоспитания посредством самостоятельного овладения ценностями музыкального искусства» [1, с. 161].

Однако на современном этапе формирование творческой самостоятельной познавательной деятельности старшеклассников в сфере музыки недостаточно разработано.

Изложение основного материала статьи. Творчество занимает важное место в структуре деятельности личности. Оно существует как черта и особенность духовно-практической деятельности и связана активными взаимоотношениями человека с действительностью.

Творческая деятельность личности зависит от типа и особенностей мировоззрения субъекта, от его внутренних условий. Творчество и мировосприятие тесно взаимосвязаны.

В процессе творческой деятельности реализуются творческие возможности личности и осуществляется их развитие. Творчество влияет на его результат, который выражается в смене самого объекта. Поэтому необходимо, чтобы молодой человек в полной мере реализовывал свой духовный потенциал, который должен максимально соответствовать общечеловеческим ценностям. Духовность – это категория, которая раскрывает

человека как существо, глубоко укоренившееся в культуру, является нравственным с широкими познавательными интересами [2].

Понятие духовности всеобъемлющее, синтетическое и составляет специфический признак человеческой сущности. Духовность проявляется в богатстве внутреннего мира личности, ее эрудиции, развитых интеллектуальных и эмоциональных запросах.

Нравственность, чистые помыслы, проникновенное отношение к вере, народным обычаям, милосердию, доброте, забота о развитии языка и приобретение новых знаний – это неполный список понятий, которые органично связаны с духовностью.

Цель духовности – воспитание всесторонне развитой личности, для которой нормы, правила и требования морали выступают, как ее собственные взгляды и убеждения и обычные формы поведения. Решение этой задачи немыслимо без приобщения молодого человека к музыкальному искусству, содержащему неисчерпаемый кладезь общечеловеческих ценностей.

Музыкальное образование неотделимо от музыкального самовоспитания и является непрерывным продолжением общего образования, актуализирует и расширяет знания о духовном развитии человека.

Музыкальное самообразование – это процесс целенаправленного музыкального образования, обогащения музыкальной культуры, развития способностей и творческих качеств обучающихся. Любовь к музыке вызывает потребность в самоусовершенствовании, способность понимать музыкальное искусство, сопереживать, воспринимать его с эстетическим наслаждением. Средствами музыкального воспитания является познавательная и исполнительская музыкальная деятельность, слушание музыки. В деле музыкального воспитания ведущая роль принадлежит педагогическому процессу в общеобразовательных учреждениях и учреждениях дополнительного образования, большое значение имеет влияние окружения, музыкальные увлечения в семье.

Работая над системой самообразования и воспитания творческой личности старшеклассника средствами музыки, важное место отводится индивидуальному подходу, связи обучения с жизненным опытом и формированием музыкального мышления.

Самовоспитание мы рассматриваем как образование, руководимое самим обучающимся.

В педагогической литературе выделяют четыре уровня самостоятельной деятельности обучающихся:

1) действия, которые обучающиеся повторяют по образцу. Это подготовительный этап, обучающиеся еще не способны определить цель своей деятельности;

2) репродуктивный этап деятельности, воспроизведение материала; реализуется с помощью учителя;

3) продуктивная деятельность самостоятельного использования. Обучающийся должен уметь определить цель своей деятельности, наполнить содержанием, обобщить, систематизировать знания и умения; на данном этапе самостоятельной деятельности обучающийся осваивает элементы творчества, приобретает опыт исследовательской деятельности;

4) самостоятельная самообразовательная деятельность. На этом этапе обучающийся самостоятельно ставит перед собой цель задания, разрабатывает методику его выполнения и план реализации. Результатом такой деятельности выступают новые знания, а также навыки творческой деятельности. Таким образом, обучающийся достигает высокого уровня самостоятельности – творческого уровня [4].

Творческий подход к музыке предусматривает разнообразную музыкально-познавальную деятельность старшеклассника, во время которой он осваивает разные аспекты процесса музыкального самообразования (технологии самосовершенствования).

Следует отметить, что самостоятельность в музыкальном самообразовании связана не только с поиском, отбором и последовательным усвоением определенных музыкальных знаний, обогащением слухового опыта, она проявляется в умении активно и независимо мыслить, обобщать и сравнивать, раскрывать основные стороны изучаемого музыкального явления, критически анализировать свои действия (самооценка).

Готовность к музыкальному самообразованию и самовоспитанию формируется под руководством педагогов в учебном заведении, а осуществляется вне его рамок. Обязательными компонентами музыкального самообразования являются определение цели музыкальной деятельности, актуализация способности к самообразованию и самовоспитанию, самоорганизация своих действий, самоконтроль, предполагающий наличие рефлексии. В процессе музыкального самообразования и самовоспитания происходит преодоление односторонних вкусов в области музыки и воспитание разнообразных духовных, интеллектуальных, эстетических качеств личности.

В музыкальном самообразовании наряду с познавательным аспектом существует еще достаточно значительный творческий аспект, который обеспечивает активизацию механизмов развития творческого потенциала старшеклассников. В процессе целенаправленного развития самостоятельности как личностного качества у обучающихся формируется два главных умения самообразовательной деятельности: творчески самостоятельно работать; самостоятельно совершенствовать собственную индивидуальность.

Подготовка к музыкальному самообразованию становится эффективной тогда, когда школьники проявляют потребность в самостоятельном систематическом приобретении новых музыкальных знаний, расширении музыкально-слухового опыта, повышении уровня музыкальной эрудиции, а также овладении комплексом практических умений и навыков (игры на музыкальном инструменте, пения).

Самообразование через музыку расширяет познание собственного духовного мира личности, способствует осуществлению самонаблюдения (эмоции, чувства, представления, фантазии). Музыкальное произведение выступает носителем эмоционально-эстетической информации в наиболее концентрированном виде. Одновременно через эту информацию школьники познают заложенные в произведении морально-эстетические ценности. В процессе развития культуры эстетическая информация постоянно изменяется, расширяется, обогащается. Каждая встреча даже с известным произведением искусства видоизменяет уровень знаний человека, расширяет его опыт, углубляет чувства, повышает уровень эстетического развития, дает возможность открывать неизвестное. В этом и состоит пробуждение в человеке творческого вдохновения, чувства нового. При повторных многоразовых встречах с выдающимися произведениями обучающийся и сам замечает изменения в своем эстетическом восприятии.

Акцентируем внимание на использовании индивидуального подхода при формировании творческой самостоятельности, поскольку именно с его помощью можно успешно влиять на уровень музыкального самообразования старшеклассников. Проблема самообразования тесно связана с индивидуальностью

личности. Проблема индивидуальности достаточно многогранна. Приведем примеры ее интерпретации различными исследователями:

– индивидуализацию деятельности в процессе исполнительской подготовки (Свещинская Н. [4]);

– средства внешнего влияния педагога (Олексюк О. [2]);

– выявление эмоционального отношения к исполнению музыки (Падалка Г. [3])

Целесообразным, по нашем мнению, является распределение М. Сухомлиновой [5] самостоятельных действий на мотивационные (потребность, интерес, активность) и операционные (овладение знаниями, умениями и навыками, художественно-образное восприятие, музыкально-эстетическая оценка).

Использование познавательных самостоятельных действий даёт возможность ориентироваться в незнакомом музыкальном материале, использовать разнообразные варианты сопоставления разнохарактерных музыкальных произведений, использовать свои музыкальные знания на практике.

В силу специфики музыкального искусства как предмета познания готовность к музыкальному самообразованию предполагает наличие у обучающихся сложившейся системы музыкальных знаний, на основе которых может осуществляться самостоятельная познавательная деятельность; развитой потребности в музыкальном самообразовании; сформированных умений самостоятельно овладевать знаниями из различных источников музыкальной информации (книг, Интернета, концертов); умений самоорганизации познавательной деятельности в области музыкального искусства (выбора источников получения музыкальных знаний; видов и форм самообразования; планирования, создания условий для занятий; саморегуляции, самоконтроля, самооценки); способности практического применения полученных путем самообразования знаний в оценке различных музыкальных явлений в совершенствовании собственной музыкальной деятельности.

Проведенное нами исследование показало, что формирование у старших школьников готовности к музыкальному самообразованию – длительный и сложный педагогический процесс, который должен охватывать как весь период школьного обучения, так и занятия в коллективах художественной самодеятельности учреждений дополнительного образования и состоит из отдельных этапов.

Каждый из этапов имеет свою цель, решает конкретные задачи в общем воспитательном процессе. Первый этап следует рассматривать как подготовительный. Его основная цель состоит в том, чтоб развить интерес к музыкальному искусству. Содержание и методы работы на уроках музыки и внеклассных занятиях должны быть направлены на то, чтобы помочь обучающимся на доступном материале узнать о значении музыки в жизни человека, дать представление о многообразии средств музыкальной выразительности, характеров, образов, которые несет в себе музыкальное искусство, стимулировать возникновение у школьников музыкально-познавательных интересов, положительного отношения к различным видам музыкальной деятельности.

Второй этап – работа с младшими подростками – предполагает направленность педагогических усилий на обогащение музыкальных знаний, расширение музыкального кругозора, углубление и развитие познавательных интересов в области музыкального искусства.

Цель третьего этапа – вовлечение школьников в музыкальное самообразование на основе сложившихся познавательных интересов, развитие важнейших самообразовательных умений.

Четвертый этап – работа со старшеклассниками – отличает направленность педагогического условия для осуществления самообразовательной деятельности руководства на обогащение форм и видов музыкального самообразования, повышение его эффективности для личностного развития обучающихся, дальнейшее совершенствование сформированных самообразовательных умений, выявление индивидуальности и наращивание самоуправляющих функций самообразовательной деятельности.

Определяющим условием обращения школьника к музыкальному самообразованию в большинстве случаев является прочно сложившийся интерес к музыке. Его определяет высокая значимость музыки в системе жизненных ценностей, стремление к общению с музыкой в сфере досуга. Развитой интерес к музыке побуждает обучающихся к различным видам музыкальной деятельности, становится одним из важнейших внутренних стимулов музыкального самообразования.

Часто стремление к музыкальному самообразованию приводит молодых людей к участию в вокально-инструментальных ансамблях, где они включаются в творческий поиск исполнительского репертуара. Как показывает практика, в большинстве случаев школьники руководствуются чувствами, эмоциональным отношением, а в меньшей мере их выбор аргументируется с позиций осознанной эстетической оценки. Чтобы изменить сложившийся стереотип, руководителю музыкального коллектива следует предложить своим воспитанникам выявить наиболее весомые качества музыкального произведения и определить иерархию его эстетической ценности. Затем необходимо обратить внимание на художественные особенности (мелодику, лад, тональность, темп, ритм, регистр, громкость, штрихи, тембр, гармонию, художественный образ), глубину чувств и мыслей, вложенных в музыку, поэтический текст, лирико-романтическую тематику. Важно учитывать аксиологическую направленность музыкального материала, содержащего общечеловеческие ценности, что способствует формированию музыкального сознания и музыкальной компетенции школьников. Однако учет интересов и потребностей школьников становится прерогативой.

Поскольку исполнение музыкальных произведений в музыкальном ансамбле осуществляется коллективно, его участники должны быть ознакомлены с увлечениями и интересами своих единомышленников. В этом неоценимую помощь могут оказать заседания музыкального клуба, на которых происходит обсуждение злободневных вопросов музыкальной жизни.

Старшеклассники принимают активное участие в выпуске стенгазет, подборе звукозаписей, выставке фотомонтажей, афиш, журнальных и газетных статей, обзоре музыкальных новостей, фестивалей, конкурсов. Особое место в деятельности музыкального коллектива занимают концерты, которые позволяют укрепить чувства сплоченности, ответственности, дисциплинированности, повысить требовательность к себе и окружающим.

Интересно подготовить концерт по заявкам родителей, ведь в подобных ситуациях старшеклассники не только показывают то, чему они научились, но и хотят сделать приятное своим родителям. Здесь можно наблюдать неповторимый эмоциональный контакт между зрителями и исполнителями, который дает возможность родителям более проникнуть во внутренний мир собственных детей, устанавливается взаимопонимание между поколениями, осуществляется взаимопроникновение их музыкальных ценностных ориентаций.

Выводы. Таким образом, приобщение старших школьников к активным формам музыкально-исполнительской и художественно-просветительской деятельности способствует углублению знаний, эстетических представлений, музыкальных ориентаций. Однако музыкальная практика приобретает позитивные качества и развивающий характер, если она обусловлена самостоятельными и инициативными действиями самих обучающихся. Только самообразовательная деятельность в области музыки, проявление конкретной индивидуальности несет в себе личностное своеобразие, которое и порождает новое творческое начало. Именно оно движет человеком, вызывая желание непрерывного самосовершенствования, непрерывного образования.

Литература:

1. Алиев Ю.Б. Формирование музыкальной культуры школьников-подростков как дидактическая проблема / Ю.Б Алиев. – М.: Издательство СГУ, 2012. – 479 с.
2. Олексюк О.Н. Развитие духовного потенциала личности в постнеклассическом художественном образовании: монография / О.Н. Олексюк. – К.: Киев. ун - т им. Б. Гринченко, 2019. – 268 с.
3. Падалка Г.Н. Педагогика искусства: (теория и методика преподавания искусствоведческих дисциплин): монография / Г.Н. Падалка; глав. ред. К. А. Романова. – К.: Образование Украины, 2008. – 274 с.
4. Свешинская Н.В. Методика преподавания музыкального инструмента (фортепиано): учебно-методическое пособие для студентов заочной формы обучения искусства и музыкально-педагогических факультетов / Н.В. Свещинская. – Кировоград РВВ КДПУ им.В. Винниченка, 2008. – 72 с.
5. Сухомлинова М.В. Активизация познавательской деятельности студентов в процессе изучения музыкально-исполнительских дисциплин: автор. дис…канд. пед. наук: 13.00.02 / Сухомлинова М.В. – Ташкент, 1990. – 19 с.

Педагогика

УДК 373.2

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);
воспитатель Кочурова Наталья Витальевна
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад № 103» (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)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ТРУДОЛЮБИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы воспитания трудолюбия детей старшего дошкольного возраста как важного качества в системе нравственных ценностей общества, формирующегося в условиях трудовой деятельности. Актуальность проблемы обуславливается недостаточной изученностью данного вопроса в дошкольной педагогике. Авторы убеждены, что труд детей способствует воспитанию нравственно ценных качеств, компетентностей, коммуникативных способностей и обогащению когнитивного опыта, тем самым позволяет подготовить детей к возможным трудностям, которые могут возникнуть в процессе обучения в школе. Важную роль в этом процессе авторы отводят собственной трудовой деятельности детей как ведущему средству воспитания трудолюбия и готовности к труду.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, образовательный процесс, трудолюбие, педагогические технологии, трудовая деятельность, готовность к труду.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of upbringing the industriousness of older preschool children as an important quality in the system of moral values of the society that is formed in the conditions of labor activity. The urgency of the problem is due to the insufficient study of this issue in preschool pedagogy. The authors are convinced that the work of children contributes to the upbringing of morally valuable qualities, competencies, communication skills and enrichment of cognitive experience, thereby preparing children for possible difficulties that may arise during the learning process at school. The authors assign an important role in this process to the children's own labor activity as a leading means of fostering hard work and readiness for work.

Keywords: senior preschool age, educational process, hard work, pedagogical technologies, labor activity, readiness for work.

Введение. Нынешний век является эпохой глобальных политических, экономических и социальных преобразований в обществе, что влечет за собой острую потребность в развитии личности, готовой к трудовому усилию, творческой самореализации и общественной активности на протяжении всей жизни. Личность, обладающую данными качествами, можно назвать конкурентоспособной, лишь подобная личность сможет добиться высоких результатов в своей деятельности.

Проблема воспитания позитивного отношения к труду или трудолюбия сегодня вновь актуализировалась в связи с возрастанием роли активности и инициативности дошкольников в образовательном процессе, необходимости создания условий для самореализации личности. Приобщение к труду с ранних лет развивает у детей такие качества, как самостоятельность, организованность, активность, инициативность, настойчивость, трудолюбие. Труд формирует ребенка, способствует самоопределению и развитию всех сфер личности. Для современной науки вопрос о развитии трудолюбия в дошкольном возрасте оказывается одним из самых актуальных. В новейших разработках речь идет о необходимости воспитания позитивного отношения детей к труду, что по сути своей и составляет трудолюбие.

Следует отметить, что в наши дни вопросу трудового воспитания дошкольников уделяется не так много внимания, как ранее. Изданные в прошлом методические пособия и рекомендации сегодня оказываются

редкими и потому малодоступными для педагогов. Подавляющее большинство дошкольных образовательных организаций ставит вопрос об организации трудового воспитания дошкольников на одно из последних мест. Дошкольники не обладают трудолюбием и желанием трудиться, педагоги не уделяют должного внимания этому вопросу [4]. Полноценный труд в детских садах становится редким явлением, а его педагогический потенциал не реализуется в полном объеме.

Изложение основного материала статьи. Воспитание трудолюбия дошкольников является, на наш взгляд, важнейшей составляющей в работе педагогов детского сада. Трудовой деятельности назначено свое место в педагогическом процессе детского сада, определена ее программа, разработаны педагогические условия и технологии. Труд, как известно, является одним из главных средств разностороннего воспитания личности. В ходе трудовой деятельности формируется личность дошкольника, его взаимоотношения с другими детьми, самостоятельность и самооценка, ценностное отношение к окружающему как результату труда. Трудолюбие, являясь одним из важнейших нравственных качеств, сопряжено с воспитанием других нравственно ценных навыков и привычек поведения. Педагогический смысл воспитания трудолюбия заключается в том, что совместно с привитием желания трудиться, у детей формируются нравственные мотивы, которые стимулируют трудовую деятельность, в частности, стремление к созидательной деятельности как жизненной позиции человека в будущем [1].

Определяя понятие «трудолюбие», следует выделить ряд подходов к рассмотрению его сущности. Во-первых, трудолюбие трактуется как нравственно-волевое качество (И.В. Житко, Г.С. Малунова, др.); во-вторых, это свойство личности, черта характера (А.И. Кочетов, Д.В. Сергеева, др.); в-третьих, можно рассматривать трудолюбие как проявление позитивного отношения к труду (А.Г. Тулегенова, др.); и наконец, трудолюбие – в смысле привычка к труду (Т.И. Данюшевская, др.) [13]. Так, согласно позиции И.В. Житко, «трудолюбие – формирующееся качество личности, которое выражается в устойчивом интересе и уважении к труду взрослых и сверстников, участии в различных видах деятельности без принуждения, в старательности» [7]. Ряд педагогических исследований рассматривает трудолюбие как одно из ключевых интегрированных качеств личности. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования ставится задача формирования позитивных установок к различным видам труда и творчества у детей [10].

Трудолюбие как качество личности следует рассматривать в единстве четырех компонентов: когнитивного, эмоционального, личностного и поведенческого [3]. Когнитивный компонент представляет собой наличие представлений о труде, трудовых процессах и профессиях, понимание необходимости и социальной значимости труда. Эмоциональный компонент – это интерес к трудовой деятельности, желание трудиться, удовлетворение от процесса и результата труда. К личностному компоненту относят проявление качеств активности, инициативности, самостоятельности, аккуратности, настойчивости, ответственности, креативности и др. Поведенческий компонент трудолюбия включает сформированность практических умений: умение планировать, владение навыками трудовой деятельности, умение адекватно оценивать результаты труда, осуществлять самоконтроль, др.

Процесс трудового воспитания детей должен быть ориентирован на то, чтобы детям был понятен смысл труда, его необходимость и польза для себя или для других. Это одно из основных условий воспитания трудолюбия.

Одним из перспективных подходов к организации детского труда и воспитанию трудолюбия сегодня является технология «вхождения ребёнка в настоящие трудовые связи» М.В. Крулехт [9]. Ее отличительная черта состоит в проектировании педагогического процесса, который сконцентрирован на поэтапном процессе формирования дошкольника как субъекта деятельности. Организация образовательного процесса на основе интеграции средств трудового воспитания определяет алгоритм приобщения дошкольника к современному миру в контексте разных видов детской деятельности [9]. Согласно технологии М.В. Крулехт, начальный этап ознакомления с современным миром выражается в процессе накопления сведений об окружающих объектах и трудовой деятельности старших. Так, в младшем возрасте это осуществляется через наблюдение за процессом создания взрослыми различных продуктов (поделок, построек); в среднем дошкольном возрасте с детьми организуют наблюдения за трудом сотрудников дошкольной организации; старшие дошкольники интересуются профессиональной деятельностью родителей, их домашним трудом и увлечениями.

Второй этап характеризуется приобретением таких умений, как регулирование своих действий и умение оценивать их. Так, в младшей группе дети учатся обслуживать себя, удовлетворять свои потребностей собственными силами; в средней группе дошкольники осваивают навыки сервировки стола и мытья игрушечной посуды; в старшем возрасте дети должны освоить уборку дома с помощью пылесоса, научиться пришивать пуговицу, готовить элементарные блюда.

Третий этап связан с налаживанием взаимоотношений между дошкольником и окружающими в процессе труда. Для осуществления данного этапа в группе необходимо оборудовать предметно-пространственную среду, учитывающую возраст воспитанников, их гендерную принадлежность, интересы, способности и увлечения. Для малышей важные яркие дидактические пособия, способствующие обучению умениям застегивать пуговицы, шнуровать и т.д. В группе старших дошкольников необходимо предусмотреть центры детского творчества с оборудованием для мальчиков и девочек.

В возрасте 4-5 лет дошкольники уже могут самостоятельно обозначать определенные цели и осуществлять их, но отсутствуют навыки планирования собственной деятельности. В старшем возрасте у дошкольников развивается привычка доводить начатое дело до конца, а также умения действовать совместно со сверстниками, договариваться, помогать, вместе отвечать за порученное дело. Педагог стимулирует у дошкольников заинтересованность трудовой деятельностью родителей, сотрудников детского сада и окружающих взрослых людей, параллельно с этим расширяя общий кругозор и обогащая активный словарь. Детей подводят к осознанию значимости деятельности человека конкретной профессии, тем самым решая задачи ранней профориентации и позитивной социализации [2]. Воспитатель проводит беседы, в ходе которых воспитывает уважение к труду взрослых, трудящемуся человеку, показывает общественную значимость продуктов труда, знакомит с миром современных профессий, имеющих наглядный и значимый результат. Педагог подводит к пониманию, что разные виды профессий могут быть взаимосвязаны между собой.

Педагог знакомит детей с произведениями художественной литературы и организует дидактические игры, обогащающие представления о труде и людях труда. Одна из задач педагога – поддерживать у детей стремление к самообслуживанию, желание и готовность трудиться, формирование практических умений и

навыков. Данные аспекты находят свое решение в применении игровых приемов, регулярных упражнениях и мониторинге детской деятельности. Положительное оценивание работы дошкольника, а особенно, вознаграждение за отличные результаты трудовой деятельности, являются хорошей мотивацией для ребенка.

Важным аспектом жизни ребенка в детском саду становится хозяйственно-бытовой труд. Организовывать этот вид трудовой деятельности следует в виде различных поручений и увлекательных заданий для ребенка. Именно они позволяют постепенно вызывать интерес к процессу труда. Самыми действенными методами воспитания трудолюбия принято считать взаимодействие между ребенком и взрослым, поощрение и игровые приемы. Совместная трудовая деятельность со взрослым (воспитателем, родителями, дворником, др.) вызывает у дошкольника положительные эмоции, актуализирует интерес и желание вместе трудиться. В ходе совместной деятельности взрослым нужно подавать дошкольникам наглядный пример трудолюбия, ответственности, положительных взаимоотношений друг с другом.

У старших дошкольников необходимо воспитывать ценностное отношение к результатам труда, как своего, так и других. Так, если дошкольник подклеил книгу, то он не только сам старается бережно обращаться с ней, но и призывает к этому сверстников. В старшем дошкольном возрасте происходит знакомство детей с трудовой деятельностью взрослых с помощью прогулок и экскурсий за пределы детского сада, занятий, встреч [5]. Пример старшего поколения, по нашему мнению, играет важнейшую роль для детей дошкольного возраста, они учатся бережному отношению к вещам, природе. На данном возрастном этапе возможно использование опосредованного способа ознакомления с трудом взрослых: просмотр диафильмов, видеороликов, чтение художественной литературы, рассказы воспитателя о трудовых подвигах народа [8]. Дидактические игры будут являться эффективным способом закрепления пройденного материала.

Чтобы детский труд действительно стал средством нравственного воспитания, параллельно с развитием трудовых умений и навыков, необходимо направлять усилия дошкольника на работу, которая будет полезна для всего детского коллектива, в которой проявляется удовлетворение от результатов собственного труда для других, осознание значимости своих взаимоотношений со сверстниками. В ходе трудовой деятельности между детьми складываются дружеские отношения, отношения взаимовыручки и взаимопомощи. Зарождаются деловые отношения, умения совместно планировать работу, справедливо распределять объем, ответственное отношение к труду, т.е. в ходе труда закрепляются освоенные правила культуры поведения.

При организации сюжетно-ролевых игр важно создавать условия для включения знакомых трудовых процессов с настоящими инструментами в условно-игровой сюжет. В то же время необходимо широко применять в практике приемы, побуждающие к творческому развитию замысла, самостоятельному поиску необходимых для реализации игрового сюжета материалов (предметов-заместителей, воображаемых предметов).

Некоторую специфику имеет методика обучения дошкольников дежурству. Важно, чтобы воспитанники поняли, что дежурство - обязанность каждого ребенка перед группой сверстников, поэтому не педагог дает оценку деятельности дежурных, а весь детский коллектив группы, для которой выполнялся труд. Во время дежурства необходимо обращать внимание детей на нравственную направленность труда, воспитывать доброжелательные взаимоотношения в коллективном труде, умение объективно оценивать результаты труда.

Следует упомянуть о важности природоведческого труда в воспитании у дошкольников позитивного отношения к труду. Спецификой данного вида труда является необходимость взаимодействия с живыми объектами (растениями, животными), требующая, прежде всего, наличия знаний о способах ухода, а также бережного и ответственного отношения к объектам труда. В течение года воспитанники активно ухаживают вместе с воспитателем за комнатными растениями и животными в специально обустроенном уголке природы; эта работа может быть частью проектной деятельности по экологическому воспитанию [6]. Во время знакомства детей с трудовыми обязанностями дежурных по уголку природы педагог обращает внимание на необходимость грамотного ухода с опорой на имеющиеся представления о потребностях живых организмов, стимулирует интерес к миру природы и миру труда, подчеркивает зависимость состояния растений от качества ухода за ними.

Воспитание у дошкольников навыков культуры труда осуществляется в ходе подготовки рабочего места и необходимых инструментов и оборудования; в процессе труда воспитатель обращает внимание на правильное и безопасное пользование инструментами (ножницы, игла), рациональное использование материалов (бумаги, клея, др.); после работы – на необходимость навести порядок на рабочем месте.

Дошкольнику важно трудиться рядом со взрослым, встав на позицию партнерства и делового сотрудничества, быть причастным к настоящему «взрослому» миру, испытывая позитивные эмоции от совместного труда, способствующие воспитанию интереса к труду, желанию трудиться для других. В процессе труда у воспитанников проявляются и формируются такие личностные качества, как бережное отношение к труду, доброта и человечность, активность и инициативность, творческий подход, ответственность, готовность прийти на помощь, отзывчивость, стремление выполнить работу до конца качественно и самостоятельно.

Отметим, что в старшем дошкольном возрасте педагогу важно учитывать гендерные предпочтения и интересы детей к разным видам труда. С этой целью рекомендуется организация мини-центров детского творчества (вышивания, вязания для девочек, конструирования для мальчиков), творческих мастерских, художественных студий и кружков.

В целях реализации нравственного развития и воспитания трудолюбия следует найти возможность для организации межвозрастного общения и взаимодействия детей. В совместной деятельности младшие дети учатся принимать помощь от старших ребят, во многом им подражают; старшие дошкольники приобретают навыки оказания помощи младшим, совершенствуют свои коммуникативные способности и межличностные отношения, учатся быть ответственными и доброжелательными.

В содержании современного дошкольного образования появилось новое направление – экономическое воспитание, предполагающее пропедевтическую работу с детьми по изучению основных экономических категорий и воспитанию бережного отношения к предметам и ресурсам [11]. Экономическое воспитание дошкольников, как часть нравственно-трудового воспитания, предполагает изучение детьми азов финансовой грамотности, таких категорий, как труд, продукт, стоимость, расходы – доходы, товар, бюджет и др., формирование качеств разумного потребителя (рациональность, бережливость, экономность, разумность, расчетливость) [12].

Выводы. Итак, трудовая деятельность имеет глубокий нравственный контекст: дошкольники осознают, что их труд, результат их труда кому-то необходим, кому-то приятен и вызывает чувство благодарности, этим стимулируется развитие желания трудиться и трудолюбия. Такая эмоциональная поддержка результата детского труда составляет его главную педагогическую ценность. Собственный труд детей следует считать важнейшим средством воспитания трудолюбия. Сформированные трудовые навыки и умения являются базой для воспитания привычки к труду и готовности выполнять работу, положительной оценке трудовой деятельности.

Литература:

1. Алиева Л.Ш., Рамазанова Э.А. Сущность трудолюбия как качества личности дошкольника // Январские педагогические чтения. – 2018. – № 4 (16). – С. 68-71.
2. Белова Е.Е., Ханова Т.Г. Необходимость ранней профориентации в дошкольном возрасте // Педагогический вестник. – 2020. – Вып. 16. – С. 4-6.
3. Белоусова С.С., Бушмакина О.П. Воспитание положительного отношения к труду детей дошкольного возраста // Приоритеты педагогики и современного образования: сб. статей V Международной научно-практической конференции. Пенза: МЦНС «Наука и просвещение», 2019. – С. 107-109.
4. Бичева И.Б., Казначеева С.Н. Развитие правовой компетенции педагога дошкольного образования // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – №4. – С. 1
5. Бобер В.С. Воспитание трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с миром взрослых // Молодежь в XXI веке: философия, право, педагогика и менеджмент: сб. науч. статей VI Международной научно-практической конференции. Екатеринбург: УГПУ, 2015. – С. 75-77.
6. Гримовская Л.М. Развитие познавательных способностей детей в проектной деятельности по экологической тематике // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т.8. – № 2(31). – С. 6
7. Жидко И.В. Педагогическая диагностика в процессе формирования трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1990. – 17 с.
8. Корона Ю.А. Воспитание трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с миром взрослых // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики: сб. материалов V Международной научно-практической конференции. Чебоксары, 2015. – С. 109-113.
9. Крулехт М.В. Проблема целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта детской деятельности: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2010.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Центр педагогического образования, 2014. – 32 с.
11. Ханова Т.Г., Еракова Т.Н. Экономическое воспитание дошкольников в процессе игровой деятельности // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-4. – С. 250-253
12. Ханова Т.Г., Прокофьева Н.М. Экономическое воспитание в дошкольном возрасте // Государственный советник. – 2018. – № 1 (21). – С. 25-31.
13. Шингаркина Д.А. Педагогические условия формирования трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с миром взрослых // Педагогика, психология, теория и методика обучения. – 2016. – № 6. – С. 277-281.

Педагогика

УДК 377

преподаватель Хасенгалиев Алексей Львович
Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение
«Волгоградский колледж управления и новых технологий имени Ю. Гагарина» (г. Волгоград);
доктор педагогических наук, профессор Спирина Валентина Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА К ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования профессиональной готовности будущих педагогов к профилактике девиантного поведения в подростковой среде. Раскрыты содержание и компонентный состав профилактической деятельности среди подростков, склонных к девиантному поведению. Дана характеристика возможностей педагогической практики для профессиональной подготовки по применению современных педагогических технологий в системе среднего профессионального образования.

Ключевые слова: педагог, педагогические условия, профессиональная готовность, педагогический колледж, образование, педагогические технологии, девиантное поведение.

Annotation. The article deals with the problem of formation of professional readiness of future teachers to prevent deviant behavior in the adolescent environment. There is shown the content and components of prevention work among teenagers with deviant behavior. The authors make an attempt to identify and characterize the real possibilities of pedagogical practice of professional training in the application of the modern pedagogical technologies in the system of (secondary) vocational education.

Keywords: teacher, pedagogical conditions, professional readiness, pedagogical college, education, pedagogical technologies, deviant behavior.

Введение. Актуальность исследования связана с проблемой повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов сферы образования, которая характеризуется поиском наиболее эффективных путей решения, имеющих педагогическую значимость для успешной организации профилактической работы в подростковой среде.

В связи с распространением различных проявлений девиантного поведения среди несовершеннолетних серьезный акцент необходимо делать на профилактике данного социального явления. В связи с этим

повышается значимость профилактики девиаций в поведении, для разработки и внедрения которой необходимо повышать уровень подготовки будущих педагогов в системе профессионального образования.

Одной из основных проблем подготовки студентов в данном направлении в условиях педагогического колледжа является создание необходимых педагогических условий. При этом педагогические условия должны обеспечивать овладение студентами общими, профессиональными компетенциями и практическим опытом. Как известно, педагогические условия – внешние обстоятельства, оказывающие существенное влияние на протекание педагогического процесса, сознательного сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата [1, с. 47].

Изложение основного материала статьи. Современная российская школа – это школа для всех. В каждой образовательной организации должны быть созданы условия для успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, оставшихся без попечения родителей, попавших в трудную жизненную ситуацию. Новая современная школа – это учителя, открытые всему новому, знающие педагогику, детскую и возрастную психологию, готовые помочь ребятам найти себя в жизни, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми. Чуткие, внимательные и восприимчивые к интересам школьников и проблемам семьи, открытые всему новому педагоги, - ключевая особенность современной российской школы.

Разработка, внедрение и применение эффективных профилактических программ, методических рекомендаций, учебно-методических комплексов помогает вывести подготовку будущих специалистов на более высокий профессиональный уровень и обеспечивает формирование их профессиональной готовности к успешной организации профилактики девиантного поведения подростков [4, с. 292].

Современные выпускники системы среднего профессионального образования призваны решать различные задачи: оказывать помощь подросткам, склонным к девиантному поведению, семьям группы риска, организовывать профилактическую работу в образовательных организациях различного типа. Ежедневное взаимодействие педагога с «проблемными» воспитанниками ставит его перед необходимостью учиться помогать детям, подросткам, семьям, находящихся в трудной жизненной ситуации [3, с. 121].

Эффективность и результативность будущей педагогической деятельности выпускника колледжа по профилактике девиантного поведения зависит, прежде всего, от того, как начинающий педагог сможет четко и грамотно сформулировать и реализовать цели своей профессиональной деятельности, что считает приоритетным в своей профессии, каков он сам, как личность и субъект педагогической деятельности. В связи с этим создание педагогических условий по формированию профессиональной готовности необходимо, задолго до того, как дипломированный специалист начнет свою самостоятельную практическую деятельность, то есть в процессе его обучения. Оказывать квалифицированную помощь подросткам с девиантным поведением, их семьям, организовывать успешную профилактическую работу в образовательной организации сможет специалист, способный грамотно и профессионально выстроить индивидуальную (групповую) работу с подростками [2, с. 68].

Сегодня каждая образовательная организация профессионального образования должна стремиться к созданию современных педагогических условий для подготовки будущего специалиста: многообразие применяемых форм, методов, приемов и технологий свидетельствуют об успешной организации учебно-воспитательного процесса.

В системе организации практических занятий в ГБПОУ «Камышинский индустриально-педагогический колледж им. А.П. Маресьева» особую роль играют методы практического (активного) обучения. Применение активных методов обучения (АМО) позволяет сформировать общие и профессиональные компетенции, которые в последствии позволят будущему педагогу эффективно организовать процесс профилактической работы среди несовершеннолетних. С точки зрения компетентностного подхода выпускник системы среднего профессионального образования должен уметь самостоятельно действовать в различных ситуациях и эффективно решать производственные задачи (проблемы), чтобы быть востребованным и конкурентоспособным на современном рынке труда. Поэтому главной задачей педагогического коллектива колледжа является создание педагогических условий, способствующих формированию совокупности компетенций обучающихся, их готовности к профилактической работе с детьми группы риска. Наиболее эффективными методами обучения являются: анализ ситуативных задач; презентация идей; дидактические и деловые игры; кейс-метод; метод проблемных ситуаций; метод обратной связи; проектная деятельность; методы коллективного решения творческих задач (ТРИЗ); горизонтальное обучение.

Как известно, формировать компетентность будущего педагога не просто. Компетенции – это не просто знания и умения, это освоенный опыт, ценностные установки, убеждения. Наиболее успешным в практике подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности, а именно, организации профилактической работы с подростками группы риска является метод решения ситуативных задач, как группой, так и индивидуально. Приведем пример ситуативных задач, которые используются на практических занятиях:

Задача: К педагогу обратились родители пятнадцатилетнего мальчика. Они рассказали, что Виктория стала проявлять агрессию, целыми днями находится за компьютером. Домой приходит поздно, говоря, что была с друзьями, а ночи проводит в сети Интернет. Родители всерьез обеспокоена тем, что в комнате подростка нашли какие-то странные брошюры, а сам подросток все чаще говорит, что раньше его жизнь не имела смысла, а теперь она начала его видеть.

Студенты ГБПОУ «Камышинский индустриально-педагогический колледж им. А.П. Маресьева», ГБПОУ «Волгоградский колледж управления и новых технологий им. Ю. Гагарина» начинают свою практическую деятельность с первого курса обучения. Они проходят учебную, производственную и преддипломную практику на базе различных образовательных организаций: дошкольных образовательных организаций, общеобразовательных организаций, организаций дополнительного образования детей, детских домов.

Начиная с 2018-2019 учебного года студенты ГБПОУ «Камышинский индустриально-педагогический колледж им. А.П. Маресьева» проходят учебную, производственную и преддипломную практику на базе МБОУ «Новонадеждинская средняя школа», МБОУ «Средняя школа № 9», МБОУ «Средняя школа № 17» г. Камышина. Благодаря руководству образовательных организаций, взаимодействию с учителями, студенты могут познакомиться с основными аспектами организации профилактической работы в школе, которая строится на основе действующего законодательства РФ, нормативных региональных документов Волгоградской области, района, города и школы. В ходе практических занятий студенты знакомятся с

комплексными программами и методиками, которые успешно реализуются в данных образовательных организациях. Реализуя направления комплексной программы, студенты разрабатывают план профилактической работы (Таблица 1).

Таблица 1

Организация профилактической работы в 8 классе

№	*Наименование мероприятий*	*Срок реализации*	*Примечания*
1. ПРОФИЛАКТИКА СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ			
1.	Составление социально-педагогической характеристики класса в начале и в конце учебного года.	В течение года	
2.	Анкетирование (диагностика) «Психологический климат в классном коллективе».	13.10.2020 г.	
3.	Классный час «Давайте учиться жить».	13.04.2021 г.	
4.	Участие в акциях данной тематики.	В течение года	
5.	Контроль за посещаемостью и текущей успеваемостью учащихся.	В течение года	
2. ПРОФИЛАКТИКА ПРАВОНАРУШЕНИЙ И БЕЗНАДЗОРНОСТИ			
1.	Контроль за посещаемостью учебных занятий и досугом учащихся.	В течение года	
2.	Классный час «Что такое хорошо, что такое плохо».	20.10.2020 г.	
3.	Классный час «Всегда есть выбор!».	24.11.2021 г.	
4.	Беседа-диалог «О нормах поведения».	16.02.2021 г.	
5.	Классный час «Эти полезные и вредные привычки».	13.04.2021 г.	
6.	Диагностика уровня воспитанности учащихся класса.	Сентябрь 2020 г – Май 2021 г	
7.	Проведение инструктажей.	В течение года	
8.	Участие в акциях данной тематики.	В течение года	
3. ПРОФИЛАКТИКА ЭКСТРЕМИЗМА И ТЕРРОРИЗМА, ГАРМОНИЗАЦИЯ МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНЫХ, МЕЖЭТНИЧЕСКИХ И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ			
1.	Диагностическая работа с целью исследования личностных свойств толерантности у учащихся.	В течение года	
2.	Классный час «Толерантность и мы».	17.11.2020 г.	
4.	Игровая программа «Мы разные, но мы вместе».	25.03.2021 г.	
5. ПРОФИЛАКТИКА ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ С ДЕТЬМИ			
1.	Проведение индивидуального собеседования с учащимися и выявление случаев жестокого обращения с ними.	В течение года	
2.	Посещение на дому учащихся, имеющих проблему в семье. Изучение семейных отношений.	В течение года (если выявлена проблема)	
3.	«Твое поведение дома» (ситуативные задачи, тест).	16.02.2021 г.	
6. ПРОФИЛАКТИКА НАРКОМАНИИ, ТОКСИКОМАНИИ, АЛКОГОЛИЗМА, ТАБАКОКУРЕНИЯ, ВИЧ, СПИДА			
1.	Беседа-размышление «Трудно ли быть хорошим?».	29.09.2020 г.	
2.	Игровая программа «Лотерея хороших поступков».	15.12.2020 г.	
3.	Участие в акции «Спорт – альтернатива пагубных привычек».	Ноябрь – декабрь 2020 г.	
4.	Участие в «Днях здоровья».	В течение года	
5.	Участие в конкурсах плакатов «Мы выбираем жизнь!».	Ноябрь 2020 г.	
6.	Контроль за посещаемостью учебных занятий и досугом учащихся.	В течение года	
7. ПРОФИЛАКТИКА ПОЛОВОЙ НЕПРИКОСНОВЕННОСТИ, ФОРМИРОВАНИЕ СЕКСУАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВЬЯ			
1.	Проведение индивидуального собеседования с учащимися и выявление случаев нарушения половой неприкосновенности детей.	В течение года (в случае необходимости)	
2.	Организация работы психологической службы школы и «телефона доверия».	В течение года	
8. ПРОФИЛАКТИКА БЕЗОПАСНОГО ПРЕБЫВАНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В ИНТЕРНЕТ - ПРОСТРАНСТВЕ			
1.	Классный час «Интернет и дети».	13.10.2020 г.	
2.	Классный час «Скоро лето».	18.05.2021 г.	
3.	Мероприятия по сетевому взаимодействию ОО в сети Интернет.	В течение года	

Будущие педагоги в практической деятельности с подростками, склонными к девиантному поведению, проводят работу через организацию индивидуальных бесед, используют комплекс упражнений коммуникативной направленности, деловые и ролевые игры; проводят воспитательные мероприятия, направленные на формирование у подростков культуры поведения и межличностных отношений. Большинство студентов отмечают в отчетах о практике, что только в ходе прохождения практики в школе поняли, насколько сложно решается проблема организации профилактической работы среди обучающихся. Анализ итогов педагогической практики (совместная беседа студентов, учителей школы, кураторов) показал, что знания студентов об организации профилактической работы стали практико-ориентированными, нацеленными на решение проблем конкретного подростка.

Выводы. Таким образом, выпускник системы среднего профессионального образования должен в процессе обучения овладеть педагогическим технологиями и методами профилактической работы среди детей и подростков. Такую подготовку можно осуществлять при условии организации педагогических условий в педагогическом колледже. Преподавателям педагогического колледжа необходимо внедрять современные технологии обучения и воспитания в образовательный процесс организации СПО. Применение и использование образовательных, воспитательных технологий в учебном процессе профессиональной образовательной организации позволит студентам применять их в своей будущей педагогической деятельности. Педагогическая практика студентов профильных учебных заведений должна проходить на базе образовательных организаций, успешно реализующих свои инновационные программы, в том числе, программы профилактической направленности в подростковой среде.

Литература:

1. Борытко Н.М. Учебник для студентов педагогических вузов / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков. Под ред. Н.М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2016. – 186 с.
2. Ковальчук, М.А. Девиантное поведение. Профилактика, коррекция, реабилитация: монография / М.А. Ковальчук, И.Ю. Тарханова. – Москва: РГГУ, 2017. – 286 с.
3. Маркова С.М. Научно-методические основы разработки содержания профессионально педагогического образования. – Н. Новгород, 2019.
4. Хасенгалиев А.Л., Разваляева Н.В. Непрерывное образование педагога в условиях системных изменений российского образования / Международный центр инновационных исследований: международная научно-практическая конференция. Сборник статей. – Екатеринбург, 2020. – С. 292-294.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Хорольский Владимир Витальевич
Ростовский юридический институт МВД России (г. Ростов-на-Дону);
преподаватель кафедры тактико-специальной и огневой подготовки Хенцинский Евгений Александрович
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);
кандидат педагогических наук Панова Ольга Сергеевна
Волгоградская академия МВД России (г. Волгоград)

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности профессиональной подготовки сотрудников МВД России. Определены группы основополагающих задач и принципы профессиональной подготовки. А также указаны особенности, учет которых обеспечит системный подход к формированию качественного состава сотрудников органов внутренних дел, способного на высоком уровне выполнять поставленные перед ними задачи, функции и обязанности, реализовывать предоставленные права.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, реформирование, концептуальные основы, задание профессиональной подготовки, МВД, принципы, обучение.

Annotation. The article discusses the features of professional training of employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The groups of fundamental tasks and principles of professional training have been identified. And also the features are indicated, the consideration of which will ensure a systematic approach to the formation of a high-quality staff of internal affairs bodies, capable of fulfilling the tasks, functions and responsibilities assigned to them at a high level, and exercising the granted rights.

Keywords: vocational training, reforming, conceptual foundations, vocational training assignment, Ministry of Internal Affairs, principles, training.

Введение. Дальнейшее развитие рыночной экономики, преимущественно корпоративного и частного ее секторов, появление новых видов и форм хозяйствования, систематическое увеличение субъектов предпринимательства, обуславливают необходимость в усилении конкурентоспособности труда правоохранителя, в частности и системы органов внутренних дел, одним из средств которой, безусловно, должна стать качественная и современная подготовка сотрудников органов внутренних дел. Изучением данного вопроса занимались ряд ученных: Ф.Ч. Коблова, В.Л. Кубышко, В.В. Кожевникова, А.А. Молчанова. Но ряд вопросов до сих пор остаются не решенными.

Современная система профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел не лишена определенных существенных недостатков. В частности это касается нормативно правового закрепления требований, которые предъявляются к сотрудникам органов внутренних дел и которые должны стать основой (ориентиром) для его профессиональной подготовки. Не совершенным остается построение учебно-воспитательного процесса в системе профессиональной подготовки, формальной и зачастую не объективной является процедура оценки профессиональных знаний, умений и навыков сотрудников органов внутренних дел по результатам их подготовки. Требует значительного пересмотра современная система видов профессиональной подготовки и их тематика, а также отношение профессорско-преподавательского состава и непосредственно обучающихся к различным видам занятий по профессиональной подготовке.

Эти и другие проблемы в сфере профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел неоднократно освещались в специальной научной литературе [1, 2, 6, 7, 8]. Указанная тематика была предметом многочисленных диссертационных исследований, в которым авторы старались определить особенности первоначальной подготовки сотрудников органов внутренних дел.

Изложение основного материала статьи. Проблематика профессиональной подготовки является одной из центральных в ведомственных нормативных правовых актах МВД России, в частности и тех, которые носят концептуальные направления. Например, в Концепции кадровой политики МВД России указывается, что кадровая политика в системе МВД России реализуется в следующих целях:

– формирования профессионального состава кадров»;

– сохранения, воспроизводства, укрепления, развития, рационального и эффективного использования кадрового потенциала органов внутренних дел в интересах оперативно-служебной деятельности;

– повышения качества кадрового потенциала органов внутренних дел как одного из важнейших ресурсов интенсификации служебной деятельности;

– воспитания и всестороннего развития личности сотрудника органов внутренних дел как гражданина Российской Федерации;

– формирования профессиональной культуры органов внутренних дел;

– формирования системы профилактики и предупреждения коррупционных и иных правонарушений среди сотрудников и др.

В процессе достижения таких целей, закладываются основы системы профессиональной юридической подготовки и повышения квалификации сотрудников органов внутренних дел, обеспечивающей формирование и поддержание их правовых знаний на уровне, необходимом для качественного выполнения возложенных задач, законодательно закрепляется обязанность обладания такими знаниями для каждого сотрудника, в систему профессиональной подготовки наряду со служебной и физической подготовкой внедряется правовая подготовка, организуется система профессиональной подготовки сотрудников правовых подразделений системы МВД России в ведомственных образовательных организациях, сохраняется потребность совершенствования системы повышения профессионального уровня специалистов для правовых подразделений органов внутренних дел и др [5].

Совокупность вышеназванных факторов обусловливает потребность выработки и закрепления концептуальных основ дальнейшего совершенствования профессиональной подготовки в системе МВД России, указывает на необходимость совершенствования в подготовке кадров, совершенствования системы служебной, боевой, физической и морально-психологической подготовки сотрудников различных подразделений МВД России.

Указанные вопросы не остались вне внимания в проекте Концепции реформирования системы органов МВД России, в которой отмечается необходимость пересмотра современной системы подготовки, переподготовки, повышения квалификации и обучения в учебных заведения МВД России, необходимость улучшения качества подготовки специалистов в ведомственных высших учебных заведениях, необходимость определения государственных стандартов относительно подготовки и переподготовки сотрудников органов внутренних дел.

На данном этапе уделяется недостаточно внимания комплексным научным исследованиям посвященным вопросам профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел, методические разработки, практические рекомендации и большинство публикаций в этой сфере носит преимущественно публицистический характер или касается ее отдельных видов.

Недостатки профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел являются причиной их непрофессиональных, а иногда и незаконных действий, нередко приводят к ранениям и гибели сотрудников органов внутренних дел во время выполнения служебных задач и обязанностей, связанных с прохождением службы.

Вышеизложенные обстоятельства, а также отсутствие предметного исследования данной проблематики обуславливают актуальность и важность дальнейших научных разработок в этой сфере.

В нашей статье мы рассмотрели основные факторы, влияющие на совершенствование профессиональной подготовки, и предложили концептуальные основы ее реформирования.

Для совершенствования профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел в Концепции по профессиональной подготовке сотрудников органов внутренних дел должны быть определены цели, задачи и принципы профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел, требования к профессиональной подготовке, закреплены стандарты подготовки и другие концептуальные вопросы в этой сфере.

Основной целью профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел должно быть формирование высокопрофессионального кадрового корпуса органов внутренних дел, способного качественно выполнять поставленные перед ним задачи, функции и обязанности, реализовывать предоставленные права, обеспечивать стабильность служебно-трудовых отношений лиц рядового и начальствующего состава и оптимальной сбалансированности их численности, рациональное использование средств государственного бюджета, которые выделяются на такую подготовку.

Основополагающие задачи профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел целесообразно объединить в три группы:

– общие;

– общефункциональные;

– специально-функциональные.

Особенность общих задач профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел состоит в том, что они: во-первых, касаются всех без исключения лиц рядового и начальствующего состава органов внутренних дел; во-вторых, связаны с формированием у лиц рядового и начальствующего состава органов внутренних дел общих знаний, умений и навыков по правовым, экономическим, политическим, управленческим, социально-гуманитарным, морально-этическим и другим, посредственно связанным с профессией сотрудника органов внутренних дел вопросам.

Общие задачи профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел предполагают: совершенствование и обновление знаний, умений и навыков по правовым, экономическим, политическим, управленческим, социально-гуманитарным и другим вопросам профессиональной деятельности сотрудников

органов внутренних дел; обеспечение повседневной готовности к выполнению оперативно-служебных задач, к действиям в условиях сложной оперативной обстановки; формирование у рядового и начальствующего состава высоких морально-этических качеств, добросовестности, чувства личной ответственности за выполнение служебных обязанностей [3].

Общефункциональные задачи профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел предполагают овладение специальными знаниями, умениями и навыками относительно: обеспечения личной безопасности граждан, защиты их прав и свобод, законных интересов, содействия их реализации; профилактики и предупреждения правонарушений и их пресечения; охраны и обеспечения общественного порядка; выявления и раскрытия преступлений, розыск лиц, которые их совершили; представление социальной и правовой помощи физическим и юридическим лицам, содействие в рамках своей компетенции государственным органам, предприятиям, учреждениям и организациям независимо от форм собственности в выполнении возложенных на них законом обязанностей [4].

Особенность этой группы задач состоит в том, что они: во-первых, как и задачи первой группы касаются всех без исключения лиц рядового и начальствующего состава органов внутренних дел; во-вторых, связаны с основными задачами сотрудников органов внутренних дел.

Особенность специально-функциональных задач профессиональной подготовки состоит в том, что лица рядового и начальствующего состава органов внутренних дел совершенствуют или получают знания, умения и навыки в соответствии с требованиями профессионально-квалификационных характеристик соответствующих категорий должностей.

Выше представленные группы задач профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел, должны браться за основу во время: создания соответствующих групп профессиональной подготовки; подбора необходимых специалистов, которые будут проводить такую подготовку; создание соответствующих планов (программ), методических материалов для профессиональной подготовки и т.д.

Современная профессиональная подготовка сотрудников органов внутренних дел должна базироваться на следующих принципах:

– непрерывности профессиональной подготовки, то есть обучения во время всей профессиональной деятельности;

– обязательности профессиональной подготовки, то есть предвидения повышения профессиональных знаний, умений и навыков одной из обязанностей сотрудников органов внутренних дел;

– научной обоснованности потребности органов и подразделений внутренних дел в сотрудниках той или иной квалификации, то есть проведение предварительной научной экспертизы текучести кадров по категориям должностей, определение нагрузки и штатной численности по отдельным профессиям в органов внутренних дел;

– анализ потребностей практики в специалистах определенных специальностей и образовательно-квалификационных уровней;

– комплексности и системности профессиональной подготовки, то есть во время ее организации должны использоваться оптимальные виды, формы и методы профессионального обучения;

– дифференциации подготовки в зависимости от имеющихся знаний, умений и навыков, то есть формирования групп для обучения в системе профессиональной подготовки в зависимости от наличия базовых знаний;

– правовой и социальной защиты лиц рядового и начальствующего состава ОВД во время профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации, то есть распространения на них всех гарантий, обеспечения необходимыми финансовыми и материальными ресурсами.

Основными видами профессиональной подготовки персонала органов внутренних дел должны стать такие: первоначальная подготовка, обучение в высших учебных заведениях системы МВД России, служебная подготовка, последипломное образование и самостоятельная подготовка.

Первоначальная подготовка должна быть обязательным этапом профессионального становления сотрудников органов внутренних дел, поскольку пройти ее должен каждый, кто изъявил желание проходить службу в органах внутренних дел. Во время начальной подготовки обучающиеся получают минимум общих знаний, умений и навыков необходимых каждому сотруднику органов внутренних дел, которому присвоено специальное звание.

Подготовка специалистов в высших учебных заведениях системы МВД России, в первую очередь, должна быть направлена на формирование и совершенствование эффективных механизмов конкурентоспособного образования, которая будет соответствовать международным нормам и стандартам, обеспечение правовой и социальной защиты профессорско-преподавательского состава, поступательное развитие учебно-материальной базы, а в конечном итоге – на обеспечение всех необходимых условий для подготовки правоохранителя, специалиста, способного решать сложные задачи оперативно-служебной деятельности.

Служебная подготовка сотрудника органов внутренних дел – это система организационно-педагогических, методических, воспитательных, технических и других мероприятий, направленных на активное усвоение сотрудником органов внутренних дел как общих, так и специальных знаний, умений и навыков, необходимых для успешного выполнения оперативно-служебных задач. Служебная подготовка сотрудника органов внутренних дел состоит из отдельных видов дисциплин (учений), которые в совокупности составляют ее систему.

Основными задачами последипломного образования сотрудников органов внутренних дел, которые реализуются при повышении квалификации, специализации, переподготовке, стажировки, а также обучение в магистратуре, адъюнктуре и докторантуре должны стать: углубление профессиональных знаний, умений и навыков по специальности, получение новой квалификации, новой специальности, второго высшего образования на основании полученного ранее и опыта практической работы; плановое и оперативное удовлетворение потребностей органов внутренних дел в специалистах необходимой квалификации; обеспечение условий для овладения сотрудниками органов внутренних дел системой новейших знаний в области правоохранительной деятельности, новейших достижений науки и техники, изучения теоретических и практических основ деятельности органов внутренних дел, положительного опыта работы подразделений ОВД; совершенствование сотрудниками органов внутренних дел практических навыков, необходимых для выполнения задач в соответствии с направлением служебной деятельности; определение по итогам обучения

комплексной оценки их профессиональных знаний, практических навыков и деловых качеств, и разработке на этой основе предложений руководству органов внутренних дел по дальнейшему их использованию; создание профессионального ядра сплоченных служебных коллективов органов внутренних дел.

Выводы. Самообразование и самостоятельная подготовка сотрудников органов внутренних дел является отдельным видом профессиональной подготовки, которая осуществляется сотрудником на протяжении всего срока службы в органах внутренних дел и заключается в самостоятельном (индивидуальном) овладении знаниями, навыками и умениями необходимыми для выполнения служебных обязанностей.

Разработка и внедрение в учебный процесс методических рекомендаций с учетом рассмотренных в статье особенностей, обеспечит системный подход к формированию качественного состава сотрудников органов внутренних дел, способного на высоком уровне выполнять поставленные перед ними задачи, функции и обязанности, реализовывать предоставленные права. А разработка на ее основании программ и планов профессиональной подготовки позволит: осуществлять подготовку сотрудников органов внутренних дел в соответствии с государственными образовательными стандартами, профессионально-квалификационными характеристиками и потребностями органов внутренних дел; сформировать высокопрофессиональный кадровый корпус органов внутренних дел, способный качественно выполнять поставленные перед ними задачи, функции и обязанности, реализовывать предоставленные права; обеспечить стабильность служебно-трудовых отношений лиц рядового и начальствующего состава и оптимальную сбалансированность их численности; сформировать у лиц рядового и начальствующего состава высокие морально-этические качества, добросовестность, чувство личной ответственности за выполнение служебных обязанностей; рационально использовать средства государственного бюджета, выделяемого на профессиональную подготовку; интенсифицировать международное сотрудничество в сфере профессиональной подготовки с целью обмена опытом работы.

Литература:

1. Буткевич С.А. Ведомственное образование в Крыму: ретроспектива и современность // Материалы юбилейной международной научной конференции «Российская полиция: три века служения отечеству». – 23-25 апреля 2018 г. – Санкт-Петербург. – 2018. – С. 1479 -1483.

2. Буткевич С.А., Заброда С.Н. Совершенствование формирования профессиональной компетенции у слушателей заочной формы обучения в образовательных учреждениях МВД России // Социально-гуманитарное обозрение. – 2017. – № 4. – Москва. – С. 17-20.

3. Лойт Х.Х. Государственная кадровая политика в России и ее реализация в органах внутренних дел: Ист. и орг.-правовой аспект: дис. … доктор юр. наук: 12.00.01 // Х.Х. Лойт. – СПб, 1998. – 370 с.

4. Микитюк Ю.В. Организация деятельности милиции автономной Республики Крым в 2000-е годы (историко-правовое исследование) // Ученые записки крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Юридические науки. – Симферополь. – 2018. – Том: 4 (70). – № 3. – С. 65-73.

5. Приказ МВД России от 09 января 2017 года № 1 «Об утверждении Концепции правового регулирования и юридического сопровождения деятельности МВД России на период с 2017 по 2021 год» // URL: http://base.garant.ru/72012302/#ixzz6qt1oxpit (дата обращения 01.04.2021).

6. Светличный Е.Г., Балдецкий О.А., Осипченко Н.И. Методологические основы формирования профессиональной культуры будущих юристов в образовательном процессе ВУЗа // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2018. – Выпуск 58 (1). – С. 204-207.

7. Светличный Е.Г., Панова О., Шанько В.В., Жамборов А.А. Сравнительный анализ организации профессиональной (огневой) подготовки полицейских Российской Федерации и США // Бизнес. Образование. Право. – Волгоград. – 2021. – № 1 (54). – С. 413-417.

8. Светличный Е.Г., Шанько В.В., Поштарук Д.А. Условия формирования готовности курсантов и слушателей к применению огнестрельного оружия в экстремальных ситуациях // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2020. – Выпуск 67 (2). – С. 184-187.

Педагогика

УДК 378:364.42/.44

доцент кафедры социальной педагогики
и психологии Хитрова Анна Викторовна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ОКАЗАНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ-СИРОТАМ И ДЕТЯМ, ОСТАВШИМСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье раскрыта специфика подготовки будущих социальных педагогов к оказанию разных видов помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей. Охарактеризовано содержание основных направлений деятельности социального педагога по оказанию социально-правовой помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей.

Ключевые слова: «социально-правовая помощь», «адресная помощь», «поддержка», «сопровождение».

Annotation. The article reveals the specifics of training future social teachers to provide different types of assistance to orphans and children left without parental care. The content of the main directions of the social teacher's activity in providing social and legal assistance to orphans and children left without parental care is characterized.

Keywords: «social and legal assistance», «targeted assistance», «support», «support».

Введение. Современная система профессиональной подготовки кадров находится в состоянии постоянного «движения», что обусловленно динамичными процессами, происходящими в обществе. Эти обстоятельства предъявляют высокие требования к специалисту XXI века, который должен быть готов к вызовам разного характера. Причем в профессиональной подготовке молодых специалистов

продолжительное время существовал «разрыв» между теоретической и практической составляющей. Принятие профессиональных стандартов во многом способствовало решению данной проблемы. Введение профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» [2] определило содержание профессиональной подготовки специалистов психолого-педагогического направления, в частности, социального педагога.

Социальный педагог занимает цетральное место в системе социальной работы, а также является транслятором и связующим звеном между государством и социально нуждающимися категориями населения – детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей. Особенности данной категории детей определяют специфику и направления работы социального педагога по оказанию социально-правовой помощи, социальной защите, сопровождению и поддержке ребенка-сироты, что обуславливает значимость и актуальность этого вида деятельности.

Изложение основного материала статьи. Подготовка будущих социальных педагогов к оказанию социально-правовой помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, осуществляется в рамках изучения учебных дисциплин «Социальная защита детства», «Технологии социально-педагогической деятельности», а также в процессе прохождения обучающимися учебной и производственной практик. В ходе теоретической и практической подготовки студентов, важно дать им сущностное понимание процессов социальная защита, социально-правовая помощь, а также сформировать практические умения работы с данной категорией детей. Эти позиции находят свое практическое отражение в содержании рабочих программ дисциплин, представленных в основной профессиональной образовательной программе высшего образования 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, направленность «Психология и социальная педагогика». Ниже кратко охарактеризуем основные категории, определяющие специфику профессиональной подготовки будущих социальных педагогов к оказанию помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей.

В научной статье М.Л. Спириной «Социально-педагогическая защита детей-сирот в России» [7] анализируется понятие «социальная защита», которое, по объему значительно шире, чем категории «помощь», «социально-правовая помощь», «социальное сопровождение» [7].

В словаре-справочнике по социальной работе под редакцией Е.И. Холостовой [5] социальная защита как понятийная категория рассматривается с позиции системы конкретных принципов, методов, социальных гарантий, которые установлены государством и закреплены в законодательстве. Кроме этого, к этой системе относятся учреждения и мероприятия, проводимые ими, что обеспечивает создание комфортный условий жизни, удовлетворение потребностей, а также снижение рисков возникновения различных негативных ситуаций. Одним из главных аспектов практической реализации социальной защиты разным категориям населения, в частности, детям, является оказание материальной поддержки. Задача социального педагога заключается в разъяснении личности ее прав социально-экономического и правового характера, что обеспечивается государством.

Таким образом, под социальной защитой личности мы понимаем комплекс мер социально-экономического и правового характера со стороны государства, по обеспечению гарантированного уровня материальной, поддержки социально уязвимых категорий населения.

Следующее понятие, требующее уточнения и конкретизации – это сопровождение и поддержка. В работе Н.Ф. Яковлевой «Специфические особенности готовности педагога к содействию и поддержке развития духовно-нравственного мира детей-сирот» [10] отмечается, что «… термин сопровождение получил большое распространение в теории и практики образования и в технологическом аспекте означает создание условий для принятие субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора» [10, с. 54].

В методическом пособии «Социальное обслуживание граждан в современные условиях: научно-методические основы и инновационная практика социальных служб г. Москвы» под редакцией профессора Е.И. Холостовой [6] под социально-правовым сопровождением понимается «… деятельность специалиста по социальной работе и юрисконсульта, осуществление социального сопровождения деятельности клиентов по восстановлению утерянных документов, оформлению положенных по закону пособий, субсидий, пенсий и т.д., представление интересов клиента в суде… дальнейшее жизнеустройство, взаимодействие с комплексными центрами социальной защиты населения и отделами опеки, а также организациями других ведомств» [6, с. 26].

В свою очередь, поддержка рассматривается как помощь ребенку в становлении индивидуальности, авторство данного термина принадлежит О. Газману. Мы трактуем поддержку как оказание социальной помощи детям-сиротам в реализации их законных прав.

В социальной работе широко используется понятие «адресная социальная помощь». В словаре-справочнике по социальной работе дается определение адресной социальной помощи как «… системы мер по оказанию помощи отдельным действительно нуждающимся лицам или группам населения для преодоления или смягчения жизненных трудностей, поддержания их социального статуса и полноценной жизнедеятельности» [5, с. 10].

Е.Н. Рябова отмечает, что термин «… адресная социальная помощь по значению очень близок к понятиям «индивидуальная помощь», «пособие по нуждаемости», «пособие по малообеспеченности», к термину «таргетирование помощи» (предоставление ее строго целевым группам)» [4, с. 13].

Итак, оказание социально-правовой помощи предполагает систему мер, лежащих в основе деятельности социального педагога по социальной защите, социально-педагогическому сопровождению и поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Таким образом, анализ, представленных выше понятий дает возможность раскрыть содержание основных направлений деятельности социального педагога по оказанию социально-правовой помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей.

В статье «Организация работы по социальному развитию и социально-правовой защите воспитанников детского дома» А.Р. Чибичян [9, с. 13] определяет основной компонент деятельности социального педагога – «… это социально-правовое направление, которое соединяет задачи правового просвещения детей и педагогов, а также представительство интересов воспитанников от имени детского дома в судебно-правовых и других органах» [9, с. 13].

В свою очередь, Н. Н. Чалдышкина определяет такие основные направления оказания социальной помощи детям-сиротам: «… финансовое обеспечение; дополнительные гарантии права на образование;

дополнительные гарантии права на медицинское обслуживание; помощь в трудоустройстве и обеспечении жильем; социально-правовые услуги» [8, с. 13].

Затрагивая вопрос социально-правовой помощи детям-сиротам, необходимо обратить внимание на такой аспект социальной работы как оказание социальной услуги. С 1 января 2015 года в Российской Федерации вступил в силу федеральный закон от 28 декабря 2013 г. № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации», определяющий правовые, организационные и экономические основы социального обслуживания граждан в РФ [6, с. 163]. Федеральный закон № 442-ФЗ определяет переход от категориального предоставления услуг (социальное обслуживание предоставляется всем гражданам, относящимся к льготным категориям) к предоставлению услуг в соответствии с индивидуальной нуждаемостью (предоставление услуг определяет не принадлежность к льготной категории, а наличие у гражданина обстоятельств, которые ухудшают или могут ухудшить условия его жизнедеятельности) [6, с. 163].

В законе № 442-ФЗ также отмечается, что социально-правовые услуги, направлены на оказание помощи в получении юридических услуг, в том числе бесплатно, в защите прав и законных интересов получателей социальных услуг [6, с. 199]. Так, получатели социальных услуг имеют право на: «… уважительное и гуманное отношение; получение бесплатно в доступной форме информации о своих правах и обязанных, видах социальных услуг, порядке и об условиях их предоставления, о тарифах на эти услуги и об их стоимости для получателя социальных услуг, о возможности получения этих услуг бесплатно, а также о поставщиках социальных услуг; защиту своих прав и законных интересов в соответствии с законодательством Российской Федерации; участие в составлении индивидуальных программ; обеспечение условий пребывания в организациях социального обслуживания, соответствующих санитарно-гигиеническим требованиям, а также на надлежащий уход; социальное сопровождение» [6, с. 178].

Так, обобщая решение проблемы социально-правовой поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей Т.А. Михайлова и А.А. Ковлежова отмечают, что «…социально-правовая поддержка и помощь должна быть завершенной системой, опирающейся на хорошую нормативно-правовую базу, организованную модель по работе с разными группами населения, взаимодействующими и осуществляющими защиту прав детей: семьей, педагогами, медиками, специалистами по социальной работе, психологами, социальными педагогами и другими специалистами. Организация социально-правовой помощи и поддержки должна реализовываться в разных сферах жизнедеятельности ребенка. Огромную роль в поддержке и социально-правовой помощи играет правильно организованная образовательная система, дающая возможность социальной адаптации и интеграции в общество детей-сирот» [1, с. 81].

В рекомендациях комитета министров Совета Европы государственным-членам о правах детей и социальных услугах, адаптированных для детей и семей [3] представлены следующие основополагающие принципы, на которые должен опираться социальный педагог в деятельности по оказанию социально-правовой помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей: «обеспечение услугами в наилучших интересах детей; право ребенка на участие, которое заключается в следующем:

«1) социальный педагог в своей работе должен обеспечивать возможность того, чтобы ребенок был выслушан и чтобы к нему относились серьезно, как к активному субъекту при планировании, оказании и оценке социально-правовой помощи. Дети должны также получать возможность осуществлять свои права в соответствии со своими способностями, при обязательном учете их возраста, развития и индивидуальных характеристик;

2) участие следует рассматривать не только с точки зрения развивающихся способностей ребенка и позитивных перспектив на будущее, но и с учетом качества жизни ребенка в настоящем. Таким образом, дети должны восприниматься такими, какими они есть сегодня, а не как люди «в процессе становления»;

3) участие в обеспечении социальными услугами детей может осуществляться на разных уровнях – как индивидуально, так и в группе: на основе консультаций, в котором признается, что дети имеют собственный опыт и свое видение, это необходимо учитывать в процессе принятия решений со стороны взрослых; на основе сотрудничества (детям дается возможность активно участвовать на любом этапе принятия решений, инициатив, проектов или оказания услуг); по инициативе ребенка (содействует развитию инициативы детей и их дейтсвиям в связи с разными формами услуг, оказываемых для удовлетворения их потребностей);

4) во всех процессах, когда детям оказываются социальные услуги, они должны иметь право на то, чтобы: получать всю необходимую информацию о ситуации, в которой находятся; выражать свое мнение быть выслушанными; их взгляды принимались во внимание в процессе принятия решений с учетом их возраста и степени зрелости; получать информацию о принимаемых решениях и том, в какой мере было учтено их мнение» [3, с. 132].

Таким образом, специфика подготовки будущих социальных педагогов к оказанию социально-правовой помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, определяется особенностями данной категории детей, а также содержанием основных нормативно-правовых документов, которыми руководствуется специалист психолого-педагогического направления.

Выводы. Раскрытие содержания оказания социально-правовой помощи опекаемым государством детям, способствует уточнению основных направлений работы социального педагога с социально-незащищенными категориями – социальными сиротами, что прямым образом связано с социальной защитой, организацией социально-правового сопровождения процесса взаимодействия с воспитанниками в условиях учреждений интернатного типа.

Литература:

1. Михайлова, Т.А., Ковлежова, А.А. Основные проблемы системы социальной правовой поддержки и помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей / Т.А. Михайлова, А.А. Ковлежова // Социальные отношения. – 2015. – № 4 (15). – С. 77-81.

2. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 года № 10н). – Электронный доступ: http://docs.cntd.ru/document/420390300.

3. Рекомендация комитета министров Совета Европы государственным-членам о правах детей и социальных услугах, адаптированных для детей и семей // Социальное обслуживание. – 2015. – № 11. – С. 130-135.

4. Рябова, Е.Н. Адресная социальная помощь в исторической ретроспективе / Е.Н. Рябова // Ученые записки. – 2011. – № 10. – С. 13-18.
5. Словарь-справочник по социальной работе / Под ред. Е.И. Холостовой. – М.: Наука, 2000. – 424 с.
6. Социальное обслуживание граждан в современные условиях: научно-методические основы и инновационная практика социальных служб г. Москвы: сборник материалов, подготовленных ГАУ «Институт дополнительного профессионального образования работников социальной сферы» Департамента социальной защиты населения города Москвы / Под ред. профессора Е.И. Холостовой; Составители: Холостова Е.И., Панов А.М. – Часть III // Профессиональная библиотека работника социальной службы. – 2015. – № 8. – 256 с.
7. Спирина, М.Л. Социально-педагогическая защита детей-сирот в России / М.Л. Спирина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – http://elibrary.ru.
8. Чалдышкина, Н.Н. Социально-педагогическое сопровождение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Н.Н. Чалдышкина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – http://elibrary.ru.
9. Чибичян, А.Р. Организация работы по социальному развитию и социально-правовой защите воспитанников детского дома / А.Р. Чибичян // Культура. Наука. Интеграция. – 2011. – № 3 (15). – С. 43-46.
10. Яковлева, Н.Ф. Специфические особенности готовности педагога к содействию и поддержке развития духовно-нравственного мира детей-сирот / Н.Ф. Яковлева // Инновации в непрерывном образовании. – 2015. – № 1 (9). – С. 53-58.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Хорольский Владимир Витальевич
Ростовский юридический институт МВД России (г. Ростов-на-Дону)

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН, ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ МВД РОССИИ

Аннотация. В нашей статье предлагается проанализировать проблемы связанные с некоторыми специфическими особенностями преподавания специальных дисциплин для иностранных обучающихся в образовательных учреждениях МВД России, и попытаться выработать общие методы и критерии решения затронутой проблемы.
Ключевые слова: специфика, особенности, специальные дисциплины, иностранные обучающиеся, специальная подготовка.
Annotation. The authors of the article analyze problems related to some specific features of teaching of special disciplines for foreign students in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation and offer their views on the development of common methods and criteria for solving the problem under study. The timeliness and relevance of the chosen article subject is caused by lack of the common criteria, forms, methods, ways and approaches for training of foreign students which come to educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation.
Keywords: specifics, peculiarities, special disciplines, foreign students, special training.

Введение. Своевременность и актуальность предложенной темы статьи, обусловлена отсутствием общих критериев, форм, методов, способов и подходов при обучении иностранных обучающихся поступивших в образовательные учреждения МВД России.

В статье предлагается рассмотреть специфику и особенности восприятия иностранными обучающимися учебного материала специальных дисциплин, в частности тактико-специальную подготовку, а также возможные пути правовых и педагогических решений специфики преподавания специальных дисциплин, потому-что данная категория обучающихся, имеет свои национальные, экономические, культурные, социальные, политические ценности и особенности, порой в корне отличающиеся от общепринятых Российских представлений и убеждений.

Центральной фигурой в предлагаемой статье в первую очередь, является преподаватель образовательного учреждения МВД России и его педагогический профессионализм при изложении учебного материала, как основного мотивирующего фактора не только на обучение, но и на формирование у иностранных обучающихся отношения к России, как к правовому государству в целом [4, 5].

Изложение основного материала статьи. Иностранные обучающиеся в образовательных учреждениях МВД России, как и весь переменный состав, обучаются по единой комплексной учебной программе обучения, в том числе и обучение специальным дисциплинам.

Специальные дисциплины иностранным обучающимся преподаются не в полном объёме, как правило без допуска к информации для служебного и секретного пользования. Но при этом, если даже обучение происходит не в полном объёме учебной программы, в процессе обучения всплывает ряд специфических особенностей преподавания специальных дисциплин, в частности дисциплины, тактико-специальной подготовки.

Для более глубокого понимания заявленной темы, необходимо рассмотреть некоторые общие особенности обучения иностранных обучающихся в образовательных учреждениях МВД России.

Не всегда привычные и наработанные методики Российского образовательного стандарта, могут быть применены в полном объёме, для иностранных обучающихся.

Важной задачей, для профессорско-преподавательского состава образовательного учреждения МВД России, является выстраивание стиля педагогического общения с иностранными обучаемыми таким образом, где наиболее важным фактором будет являться выработка нового этнокультурного специфического характера общения с одной стороны – это «обучаемый – преподаватель», и с другой стороны, его традиционной школой изложения учебного материала, контроля обучаемых, предъявляемых норм и правил поведения на лекционных, семинарских и практических занятиях, как в учебное так и вне учебное время.

Российский преподаватель, практически не учитывает специфику преемственности поколений у иностранных обучающихся, скорее, по незнанию, чем по нежеланию, или наоборот, устраивает

катастрофически панибратские отношения с данной категорией, что тоже, крайне нежелательно для обеспечения надлежащего качества учебного процесса в целом. Более того, выстраивание панибратских отношений и отсутствие единой методики преподавания для иностранных обучающихся, часто и негативно влияют на преподавателей других дисциплин и кафедр, которые выстраивают процесс обучения традиционно [3].

Для улучшения качества учебного процесса иностранных обучающихся, необходимо учитывать выстраивание отношений между преподавателем и слушателями на первоначальном этапе обучения, обязательно в тесном взаимодействии, как с курсовыми офицерами, так и с отделом морально-психологического обеспечения.

Не редко, преподавателями высшей школы практически не учитывается, что процесс адаптации и социализации иностранных обучающихся происходит для них, порой в совершенно новых политических и экономическо-культурных реалиях, является сложным и неоднозначным, а порой, даже противоречивым их привычному мировоззрению.

К восприятию новых реалий можно отнести следующие особенности:

– новая социальная среда;

– новая культурная среда;

– привычные для них физические и психоэмоциональные нагрузки, могут сильно разнится с требованиями в образовательных учреждениях МВД России;

– совершенно иные требования и подходы в процессе обучения, для выработки будущих профессиональных качеств;

– другая преемственность поколений в передаче накопленных знаний [1]. Поэтому, для положительного результата выстраивания взаимоотношений между преподавателем и иностранными обучающимися, необходимо использовать известную формулу общения: «Первое впечатление всегда самое сильное».

Рассматривая далее специфику и особенности учебного процесса иностранных обучающихся, можно условно выделить следующие этапы:

– помощь в преодолении языкового барьера, то есть, на первоначальном этапе, как можно меньше употреблять специфической, профессиональной терминологии, заменяя её более простыми и понятными по смыслу словами и выражениями;

– в процессе тесного взаимодействия с курсовыми офицерами и отделом морально-психологического обеспечения анализировать и учитывать информацию об их вхождении в общую студенческую среду;

– как ими усваиваются, принимаются, или отвергаются, основные нормы поведения в интернациональном коллективе;

– насколько успешно и качественно у них вырабатывается требуемый стиль поведения, а при наличии проблем, оперативного выявления их причин;

– личным примером самого преподавателя, принимать активное участие в формировании положительного и устойчивого отношения к своей выбранной будущей профессии.

Исходя из вышесказанного можно выделить, что часть проблем связанных с их адаптацией заключаются:

– совершенно новые требования к высшему образованию в России;

– с некоторыми особенностями статуса иностранцев в России;

– психологические особенности характера и норм поведения в коллективе;

– а также этнокультурными, а зачастую и политическими особенностями их страны.

Повседневное и системное общение между преподавателем и иностранными обучающимися, как представителями разных этнокультур, носителями другой ментальности (мировоззрения), реализовываясь в различных условиях обучения, могут иметь, как положительный, так и негативный опыт общения.

Преподаватель создавая необходимые условия для успешной адаптации иностранных обучающихся, должен предметно, детально и грамотно выстраивать учебный процесс, так как, в образовательных учреждениях МВД России, есть ряд своих особенностей, которые практически отсутствуют в учебном процессе гражданских вузов Министерства образования России.

Другими словами можно сказать, что в гражданских вузах нет жесткого распорядка дня, где поминутно расписано каждое мероприятие, нет понятия дисциплины, основанной на воинских уставах, нет общественных нагрузок и других мероприятий предусмотренных в образовательных учреждениях МВД России.

В частности, преподавая тактико-специальную подготовку в первую очередь, на занятиях, решается проблема воспитательного характера, где формируется целый набор качеств будущих сотрудников ОВД России, необходимых для решения поставленных задач в экстремальных ситуациях и условиях. Это и беззаветное служение Родине, и самопожертвование ради спасения других граждан, и различного рода лишения, как материальных благ, так и духовных, преобладание общественных интересов над личными и конечно воспитания такого качества, как любовь к малой и большой Родине, не зависимо от происходящих политических и экономических потрясений в стране.

Что же касается учебного процесса иностранных обучающихся, то вышеуказанные поставленные задачи не могут решаться в их группе в полном объёме, но могут быть ярким и действенным примером для решения подобного рода задач у них на Родине, где базовой основой таких решений, будет пример Российской образовательной системы. Такой подход решения педагогических задач в свою очередь, будет формировать положительный образ не только образовательной системы МВД России, но и страны в целом.

Огромную помощь преподавателю кафедры тактико-специальной подготовки при обучении иностранных обучающихся, может оказывать обширное знание истории народов проживающих на территории Российского государства.

Детальное знание истории второй мировой войны и Великой Отечественной Войны, даёт возможность воздействовать на их сознание, через подвиги наших общих предков, которые бок о бок воевали будучи воинами Советской Армии на фронтах Великой Отечественной Войны. Исторически - это в первую очередь относится к иностранным обучающимся из ближнего зарубежья: Казахстана, Киргизстана, Узбекистана, Азербайджана и Таджикистана.

Специфика культуры общения, религии, ценности и схожая ментальность иностранных обучающихся выше сказанных государств, дают возможность выработать в кратчайшие сроки обучения, некоторые общие критерии оценок и педагогические подходы в учебном процессе.

Одной из главных задач преподавателя по тактико-специальной подготовке, а впрочем и других кафедр – это детальное и предметное знание истории Советского Союза, которые можно разделить на условных три периода.

К первому периоду необходимо отнести время становления молодой Советской Республики, её индустриализация и создание материальной базы на всей территории Советского Союза, до начала Великой Отечественной Войны (1917-1941 г.г.).

Период второй – это сама Великая Отечественная Война, трудовой вклад и воинские подвиги всего народа Советского Союза в общую победу, а также восстановление страны после окончания войны (1941-1953 г.г.).

И третий период – это мирная жизнь советского народа вплоть до распада страны в 1991 году (1953-1993 г.г.).

Но при этом, апеллируя этими знаниями, преподаватель категорически не должен исторические знания в процессе обучения политизировать или давать какие-либо оценки разным событиям того времени, а наоборот умело и грамотно вписывать их в учебный материал, как пример величайшей любви к общей Родине, высочайшего самосознания, повсеместного самопожертвования и героизма, как в военный период, так и после военный.

Подводя черту вышесказанного, и учитывая, что тактико-специальная подготовка рассматривается не только как специальная дисциплина органов внутренних дел, но и косвенно – военная, следовательно преподавателю в современных условиях, без военных исторических знаний, практически будет невозможно установить должный взаимный контакт с иностранными обучающимися. Отсутствие же должного взаимного контакта, не позволит проводить занятия на высоком и качественном уровне, так как мотивация на обучение будет очень низкая, вплоть до её полного отсутствия.

Что же касается других сторон рассматриваемой проблемы, то процесс формирования межкультурной коммуникации допускает три основных составляющих:

– этнопсихологической;

– поведенческой;

– национально-культурной (в нашем случае языковой).

В связи с этим Российскому преподавателю на занятиях приходится решать вопросы связанные с уровнем языковой подготовки иностранных обучающихся, особенно в области профессиональной, а порой и сленговой терминологии (потому-что, довольно часто знание русского языка у иностранных обучающихся далеко от идеала, и ограничивается сленгово-бытовыми выражениями), что в свою очередь даёт положительный результат при изучении специальных дисциплин [2].

Не зависимо от темы занятия и её места в структурно-логической схеме дисциплины необходимо рассматривать учебный материал в тесной исторической связи различного рода событий, процессов и явлений происходящих, как в нашем государстве, так и на родине обучающихся [6].

Системной задачей преподавателя, на протяжении всего периода изучения специальных дисциплин для иностранных обучающихся, является, повышение их образовательного и профессионального уровня, и попытки вывести его, на должный уровень по сравнению с Российскими слушателями.

Многие иностранные обучающиеся, до приезда на обучение, имеют достаточно скудное историческое представление о России. Практика показывает, что эти представления чаще субъективны, чем объективны. И именно в этих реалиях и представлениях Российскому преподавателю приходится выстраивать педагогическое общение с иностранными обучающимися.

Большая часть педагогического воздействия на иностранных обучающихся реализуется в учебной аудитории, и совсем небольшой процент во вне учебное время. Соответственно деятельность вне аудитории может быть более разнообразной и открытой, так как нет чувства официальности и педагогического давления со стороны преподавателя.

Если внеучебное общение будет носить грамотный и системный характер, следовательно быстрее и продуктивнее можно будет достичь взаимопонимания «преподаватель – обучающийся».

Решением такой проблемы может являться знание преподавателем некоторых культурных особенностей иностранных обучающихся обучаемой группы. Например, знание дат основных национальных праздников, хотя бы минимальное знание фольклора, каких-нибудь народных мудростей данного этноса, знание не большого количества поговорок и пословиц, частичное знание кулинарии, самые ходовые традиции, обычаи и устои, элементарные знания в области отношений в семье, особенности их общения между собой, некоторые особенности их юмора. Учитывая, что сегодня мы имеем повсеместный и неограниченный доступ к информации средствами интернета – это можно сделать без особых затрат и трудов и в короткий промежуток времени. Наличие и применение такой информации на занятиях с иностранными обучающимися, будет хорошим подспорьем повышения качества и мотивации при изучении специальных дисциплин.

Все эти знания для повышения уровня взаимопонимания, должны приобретаться, как на занятиях, так и во вне учебное время, и как показывает практика, такое общение с иностранными обучающимися имеет ошеломляющее воздействие на формирование профессионального авторитета преподавателя и является мощным импульсом мотивации по изучению предлагаемой дисциплины.

Выводы. Таким образом, образовательные учреждения МВД России являются неотъемлемой частью общего поликультурного пространства, где происходит повседневный диалог культур представителей разных народов и Российских преподавателей, которые должны в процессе саморазвития овладевать высокой организацией межнационального и межкультурного общения для качественного обеспечения учебного процесса образовательного учреждения МВД России.

Предложенная статья, не претендует на исчерпывающее решение всех специфических проблем преподавания специальных дисциплин для иностранных обучающихся в образовательных учреждениях МВД России, а рассматривает только ту часть, с которой в большей степени столкнулись преподаватели кафедры тактико-специальной подготовки Ростовского юридического института.

Прописанные в статье предложения необходимо рассматривать только, как один из вариантов решения педагогических задач стоящих перед профессорско-преподавательским составом образовательных учреждений МВД России в рамках педагогического саморазвития и творческой самореализации.

Литература:

1. Арсеньев Д.Г., Зинковский А.В., Иванова М.А., Социально-психологические и физиологические проблемы адаптации иностранных студентов, СПб.: Изд-во СПб ГПУ, 2003.
2. Дрокина С. В. Влияние культуры общения преподавателей на успешность психологической адаптации студентов: Материалы Всероссийского семинара. Том 2. – Томск: Изд-во ТПУ, 2008.
3. Зиновьев Д.Б. Повышение педагогического мастерства будущего педагога на основе формирования социокультурной толерантности / Автореф. дис. канд. пед. наук – Новосибирск, 2000.
4. Светличный Е.Г. Роль мотивации, в формировании профессиональной культуры будущих специалистов в области юриспруденции // Материалы I международной научно-практической конференции «Проблемы социальной сферы и их решения» 25 сентября 2017 г. – Самара. – 2017. – С. 61-69.
5. Светличный Е.Г., Карабаш Д.В. Отдельные вопросы профессиональной подготовки курсантов и слушателей по обеспечению общественной безопасности и противодействию преступности // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Обеспечение общественной безопасности и противодействие преступности: задачи, проблемы и перспективы» 23 июня 2017 г. – Симферополь. – 2017 г. Том 2. – С. 26-30.
6. Шанько В.В. Педагогические условия формирования профессионально-правовой культуры у курсантов вузов МВД России // Социально-гуманитарный вестник Юга России. – 2013. – № 1 (32).

Педагогика

УДК 378.147

кандидат психологических наук, доцент Хуторная Маргарита Леонидовна
Воронежский государственный университет инженерных технологий (г. Воронеж)

МОДЕЛИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА В ЦИФРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы учебной деятельности студента при дистанционном обучении. Анализируются научные знания о студенчестве как социальной группы, его основных характкристиках: активности и учебной деятельности. Предлагается педагогическая модель учебной деятельности студента, включающая следующие модули: индивидуально-личностные характеристики, интерактивное обучение, факторы положительные, факторы отрицательные, развитие потребностей, основные свойства нервной системы.

Ключевые слова: обучение, студент, модель, цифровая среда, образовательное пространство.

Annotation. The article discusses the issues of student learning activities in distance learning. The article analyzes scientific knowledge about students as a social group, its main characteristics: activity and educational activity. A pedagogical model of a student's educational activity is proposed, which includes the following modules: individual and personal characteristics, interactive learning, positive factors, negative factors, development of needs, and the main properties of the nervous system.

Keywords: learning, student, model, digital environment, educational space.

Введение. Начало цифровой революции с появлением Интернета изменили не только экономику, но и современную жизнь, в общем. Для полноценного развития экономики и социальных структур созданы национальные проекты, один из которых включает активное развитие цифровой экономики.

При этом 2020 год внес серьезные изменения во все сферы жизнедеятельности человека. Классическая система образования изменила свой формат на цифровую образовательную систему (ЦОС), которая приоритетным подразумевает дистанционное обучение. Дискуссии, которые ведутся на всех уровнях образования, дают ясно понять, что такая форма обучения очень неоднозначно воспринимается как обучающимися, так преподавательским составом. Возникает множество вопросов, касающихся технической стороны вопроса, таких как совершенство обучающих платформ и цифровых обучающих ресурсов, невозможность качественного контроля знаний обучающихся (так как отсутствует личностно-ориентированный подход) и вопросов социально-психологического характера, связанных со стратегией и результатом обучения студента. Поэтому если говорить о качестве знаний обучающихся, то среди прочих экзогенных факторов, которые влияют на них, важно учитывать и эндогенные психологические факторы, а точнее личностные детерминанты, которые необходимы студенту в период онлайн-обучения.

Целью исследования явилось разработка модели учебной деятельности студента в цифровом образовательном пространстве при дистанционном обучении.

Изложение основного материала статьи. Объектом работы являются учебная деятельность студента в дистанционном пространстве. Предметом данной работы является моделирование учебной деятельности студента в цифровом образовательном пространстве. Гипотеза исследования заключается в предположении о том, если в процессе учебной деятельности студента в дистанционном пространстве применять предложенные модули теоретической модели, то мотивация к обучению будет повышенной, а будущая профессиональная деятельность более успешной.

Цель и гипотеза исследования определили необходимость решения следующих задач:

1) Проанализировать литературу по проблеме студенчества и студенческой учебной деятельности.
2) Определить блоки учебной деятельности студента при дистанционном образовании и теоретически смоделировать данный процесс.
3) Эмпирическим путем получить данные о формировании личностных детерминантов студентов в процессе обучения в ЦОС.

Реализация цели исследования осуществлялась с помощью следующих методов и методик:

Методы исследования:

Организационные: сравнительный и комплексный.

Теоретическая значимость проведенного исследования выражается в необходимости дальнейшей теоретической разработки и уточнении той части методологических основ учебной деятельности, которая обращена к методам педагогической и социальной. Научные знания о развитии психодинамических свойств личности студента являются неотъемлемой частью профессиональной подготовки любого специалиста. Практическая значимость исследования заключается в применении результатов работы в высшей школе.

Студенчество является социальной группой, которую характеризует активность и деятельность. Являясь частью общества, оно преследует определенные цели и задачи. Как раз познание мира происходит через активную, субъектную позицию, студент, преследуя социальные роли, не только стремится к саморазвитию, но и преобразованию социума.

Само понятие «студент» происходит от латинского (от лат. studens, усердно работающий, занимающийся). Традиционно студент является слушателем высшего и среднего учебных заведений. Цивилизация Древнего Рима людей, занятых познанием называла студентами, причем ограничений по возрасту не существовало. Ранее средневековье ознаменовалось появлением учебных заведений под названием «университет» и изначально студентами назвали все присутствующих там лиц. После ученых званий для преподавателей (магистр, профессор и др.) только обучающиеся именовались студентами.

Студенческая активность проявляется в его действиях и деятельности. По мнению К.А. Абульхановой-Славской, активность «как бы предшествует деятельности во времени»: мы активно выбираем, что именно является желаемым, свободно планируем, какими способами и средствами этого добиться; при этом активность также сопровождает сам процесс деятельности, так как невозможно представить деятельность, лишенную активности, происходящую по инерции, «активность строит варианты по ходу деятельности» [1].

Активность студента обусловлена его вовлечением в общественную и учебную деятельность [3]. Что касается студенчества как общественной группы, то она является фондом интеллигенции, социальным стратом, и, вступая в социальное взаимодействие, студент открывает перспективы развития информационного общества. Студенчество создает базу компетентного профессионального общества, без которого дальнейшее применение высоких технологий невозможно.

Время обучения в вузе коррелирует с личностными, профессиональными, социальными достижениями кадров. Образование должно быть всесторонне развивающим. И получение профессиональных умений и навыков дополняется формированием нравственной культуры и ценностей, правовой грамотности, ментальности студента.

Владение лишь информационными технологиями, информационным моделированием - это не полный спектр компетенций для эффективной деятельности специалиста и его конкурентоспособности. Необходимы и важны компетенции профессионала, включающие: творческое и критическое мышления, самостоятельность и ответственность, психологическую адаптацию, инновационность, предприимчивость, эмоциональный интеллект.

Для попытки создания педагогической модели обучения студента в цифровом формате нами был взят за основу процесс моделирования.

Модель выступает в качестве аналога объекта-оригинала, но полной тождественности нет. Степень соответствия модели объекту-оригиналу является важным показателем полноты и истинности теории, с помощью которой и создавалась модель [6].

Определим требования к педагогическому моделированию:

1) схожесть, но не тождественность с объектом-оригиналом;
2) информационная близость с субъект-субъектным взаимодействием;
3) перспективность исполнения в учебном процессе;
4) возможность дальнейшего развития и дополнений;
5) реализация в образовательном пространстве;
6) создание учебных планов и общеобразовательных программ с учетом педагогической модели;
7) ориентированность на развитие личностных детерминант.

Далее приведем пример структурной моделей, полученных автором статьи в рамках психолого-педагогических исследований. Для исследования процесса учебной деятельности будущего специалиста цифрового пространства, повышения его мотивации, с целью качественной подготовки кадров, нами предлагается теоретическая психолого-педагогическая модель, включающая следующие модули: индивидуально-личностные характеристики, интерактивное обучение [2], факторы положительные (способствующие развитию позитивной учебной мотивации), факторы отрицательные, (препятствующие развитию позитивной мотивационной деятельности), развитие потребностей, основные свойства нервной системы.

Модуль «Индивидуально-личностные характеристики» включает следующие компоненты:

1) внутренний локус контроля;
2) когнитивные способности и направленность интересов;
3) стратегическое планирование учебной деятельности;
3) психологическая адаптация к изменяющимся условиям;
4) активная самостоятельная работа;
5) интроспекция;
6) понимание конкурентоспособности рынка.

Модуль «Интерактивное обучение»:

1) применение интерактивных педагогических технологий (синквейн, метод мозгового штурма (групповой, индивидуальный, парный), профессиональные дебаты;
2) творчество и самостоятельность в выборе решения поставленной задачи;
4) психологический комфорт и позитивное взаимодействие в онлайн-формате;
5) индивидуальное или групповое решение кейс-задач;
5) групповое обсуждение индивидуальных творческих работ;
6) опрос-Квиз.

Модуль «Положительные факторы»:

1) социальная вовлеченность;
2) интроспекция;
3) рефлексия;

4) когнитивный интерес;
5) доверительные субъект-субъектные отношения;
6) самореализации студентов в профессиональной и творческой сфере [4].

Модуль «Отрицательные факторы»:

1) отсутствие интереса к изучаемым дисциплинам по причине неправильного профессионального выбора;
2) коммуникативная некомпетентность;
3) социально-организационные (отсутствие интернета, низкое качество преподавания;
4) отсутствие оценки деятельности студента, непонимание применения изучаемого предмета в практической деятельности;
5) материальные и межличностные;
6) личностные (низкий самоконтроль, неумение организовать цифровое пространство).

Модуль «Развитие потребностей» включает компоненты:

1) потребность в свободе выбора (способа, технологии обучения);
2) удовлетворение ценностных ориентиров;
3) саморазвитие;
4) самомониторинг;
5) организация взаимодействия и сотрудничества в условиях онлайн-коммуникации;
6) разработка индивидуального образовательного маршрута.

Модуль «Основные свойства нервной системы» включает:

1) тип характера и темперамента;
2) особенности двигательной реакции;
3) реактивность и активность при принятии решений;
4) силу нервных процессов;
5) стрессоустойчивость.

Все педагогической модели являются теоретическим инструментом, но могут быть применены в учебном процессе при преподавании любой дисциплины, при реализации и общекультурных и профессиональных компетенций.

Выводы. Проблема активизации мотивации и познавательной деятельности студентов всегда была одной из наиболее актуальных в теории и практике обучения. Поиск решений предлагался и предлагается до сих пор многими исследователями. Этот поиск предлагает исследовательские методы, нестандартные формы проведения занятий, дидактические игры и т.п.

В последнее время интерес педагогов направлен на освоение активных и интерактивных форм и методов обучения, основанных на деятельностных и диалоговых (внутри- и межгрупповых) формах познания [5].

Результаты проделанной работы позволяют выделить направление вектора дальнейшего научно-практического поиска решения проблемы изучения учебной деятельности студентов в образовательном пространстве. Он может быть направлен на:

1) формирование профессионального самосознания и стрессоустойчивости;
2) организацию экспериментальных исследований по выявлению мотивационных, интеллектуальных, эмоциональных, волевых детерминант личности в рамках исследуемой проблемы;
3) разработку педагогической модели формирования базовых и специальных компетенций студента, включающей применение инновационных технологий (технологии проектно-исследовательской деятельности, технологии развивающего обучения, технологии проблемного обучения, технология модерации, кейс-методы, технологии интеллект-карт, технологии решения изобретательских задач; технологии развития критического мышления), интерактивных методов обучения, учёт психофизиологических характеристик, форм реализации самостоятельной работы;
4) организации индивидуальных планов обучения с привлечением студентов к научно-исследовательской и практической работе;
5) разработку и обеспечение методическим материалом для выполнения самостоятельной работы студентов и заданий, предполагающих нестандартные решения.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Еримбетова С., Маджуга А.Г., Ахметжан Б. Использование интерактивных (диалоговых) технологий обучения в процессе творческого саморазвития личности учащегося // Вестник высшей школы «Альма-Матер», 2003, № 11. – С. 48-52.
3. Общая психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов / Под ред. А.В. Петровского. 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1976. – 479 с.
4. Макеева, Е.А. Студенческое самоуправление как особая форма общественной деятельности студентов / Е.А. Макеева, К.Э. Кондрашова, М.А. Литвинова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 10 (114). – С. 1238-1241. – URL: https://moluch.ru/archive/114/29588/ (дата обращения: 21.03.2021).
5. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. – М.: Изд. Центр «Академия», 2008. – 176 с.
6. Хуторная М.Л. О необходимости применения интерактивных технологий в вузе / М.Л. Хуторная – Научно-психологическая школа. Итоги 20-летия ТГУ им. Г.Р. Державина, материалы 7 Международного семинара молодых учёных и аспирантов, Тамбов, 2015. – С. 133-136.

УДК 373.3(74.205)

аспирант Чистова Любовь Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К СВОИМ ОБЯЗАННОСТЯМ

Аннотация. В статье актуализируется проблема формирования ответственного отношения младших школьников к своим обязанностям. В качестве фактора эффективного формирования ответственного отношения младших школьников к своим обязанностям рассматривается взаимодействие семьи и общеобразовательной организации. Автором выявлены и обоснованы возможности педагогического сопровождения семьи в формировании ответственного отношения младших школьников к своим обязанностям.

Ключевые слова: взаимодействие семьи и школы, младшие школьники, ответственное отношение к своим обязанностям, педагогическое сопровождение.

Annotation. The article actualizes the problem of forming a responsible attitude of primary school students to their duties. The interaction of the family and the general educational organization is considered as a factor of effective formation of a responsible attitude of primary school students to their duties. The author identifies and substantiates the possibilities of pedagogical support of the family in the formation of a responsible attitude of younger schoolchildren to their duties.

Keywords: interaction between family and school, younger students, responsible attitude to their duties, pedagogical support.

Введение. Внедрение образовательных стандартов нового поколения ставит перед образовательными организациями задачу поиска направлений продуктивной работы с родителями по воспитанию и обучению детей. Так, одним из требований к основной образовательной программе начального общего образования определено: «рабочая программа воспитания реализуется организацией, осуществляющей образовательную деятельность, совместно с семьей» [9]. Впервые в материалах стандартов встречаются понятия «ориентация на принятие ценностей семьи и нравственных устоев семьи», «ответственность перед семьей». Основываясь на безусловном желании родителей успешной социализации ребенка, целесообразно построение эффективного взаимодействия семьи и общеобразовательной организации на основе технологии педагогического сопровождения.

Целью статьи является выявление возможностей педагогического сопровождения как технологии взаимодействия семьи и общеобразовательной организации для эффективного формирования ответственного отношения младших школьников к своим обязанностям.

Изложение основного материала статьи. В исследовании Л.Э. Абдуллиной педагогическое сопровождение родителей понимается как профессиональная деятельность работников образовательной организации, направленная на создание благоприятных условий для самообразования родителей [1].

В контексте нашего исследования особый интерес представляет концепция, разработанная С.Н. Чистяковой. Исследователь приравнивает педагогическое сопровождение к педагогической поддержке и определяет его как систему педагогической деятельности, раскрывающую личностный потенциал сопровождаемого и обеспечивающий развитие индивидуальности, неповторимости, самостоятельности, включающей оказание ему помощи в преодолении трудностей и создание ситуации успешности в принятии решения [10].

К.В. Адушкина и О.В. Лозгачёва понимают педагогическое сопровождение как процесс взаимодействия специалиста и сопровождаемых, направленный на создание условий для личностного развития, формирование необходимых компетенций и поддержку в сложных жизненных ситуациях [2].

К сожалению, потребность во взаимодействии семьи и образовательной организации, основанная на высоком уровне требований родителей к школе и учителя к родителям сталкивается с проблемой низкой мотивированости родителей в принятии участия в управлении школой и формализации взаимодействия учителя с семьями обучающихся [7].

Современная социальная ситуация, которая характеризуется изменением общественных отношений, создает предпосылки для появления новых моделей семьи, изменения ее функционирования, размеров, структуры, демографического поведения. Семья приобретает все большую ценность как малая социальная группа, как одна из важнейших жизненных ценностей индивида [7, с. 9]. Низкий уровень социально-психологической культуры педагогов и родителей; недостаточная информированность родителей о происходящем в школе, а учителей – об условиях воспитания в семье; отрицание возможностей родителей как субъектов педагогического взаимодействия ведет к отчуждению образовательного учреждения и семьи. Причина невысокого качества педагогического взаимодействия семьи и школы – в системном формализме общения. Однако со своей стороны общеобразовательная организация не всегда готова предоставить семье компетентное педагогическое сопровождение и поддержку ее воспитательного потенциала.

Психолог А.С. Обухов выделяет в зависимости от понимания родителями и педагогами общей цели совместной деятельности, взаимоотношений между ними и уровня взаимопонимания следующие типы взаимодействия: обслуживание, сотрудничество, противодействие, непонимание и игнорирование [6].

Работу по педагогическому сопровождению семьи в формировании ответственного отношения младших школьников к своим обязанностям целесообразно начинать с диагностики, которая позволит сформировать социальный паспорт семьи, выявить ее воспитательный потенциал, в том числе в контексте исследуемой проблемы. Следует отметить, что родители должны обладать такими качествами как ответственность, дисциплинированность, исполнительность, что позволит формировать ответственное отношение младших школьников к своим обязанностям.

Проведенное исследование, респондентами которого выступили родители младших школьников МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 30» г.о. Саранск, МОУ «Лицей № 7» г.о. Саранск, позволило сделать вывод, что 78 % опрошенных родителей считают семьей не только традиционный состав (мама, папа,

дети), но и близких родственников (бабушек, дедушек). Помимо этого, респонденты рассматривают личностную характеристику «ответственное отношение к своим обязанностям» применительно к младшим школьникам: важным навыком (67%), необходимым условием для успешного обучения (88%), показателем высокоорганизованной личности (59%). Многие родители отмечают среди своих качеств: ответственность (64%), исполнительность (48%), дисциплинированность (51%). Однако при попытке сформулировать данные понятия у многих возникают затруднения при выделении их отличительных черт или узконаправленное представление описываемых категорий. Результаты опроса показали, что в качестве источника знаний об обязанностях школьника респонденты получают из бесед с учителем и администрацией школы (72%), а так же из сети Интернет (50%). Родители (64%) отмечают трудности при формировании ответственного отношения у своих детей к обязанностям, в частности, сложности возникают в формировании у детей умений самоконтроля поведения, управления эмоциями при отсутствии у ребенка желания выполнять обязанности, в соответствии с требованиями, доведение до понимания младших школьников необходимости выполнения тех или иных обязанностей.

Обобщив полученные данные, мы пришли к выводу о необходимости педагогического сопровождения семьи для формирования ответственного отношения младших школьников к своим обязанностям.

Нами изучены концептуальные положения работы с младшими школьниками средствами этнических традиций, социальной пробы, аксиотворчества, медиативной сказки, [3, 4, 5, 8] с целью составления авторской программы педагогического сопровождения «Я – ответственный родитель», направленной на повышение уровня ответственного отношения младших школьников к своим обязанностям. Свою работу мы построили по следующим направлениям: социально-педагогическое, организационно-педагогическое.

Социально-педагогическое направление предполагает реализацию системы мероприятий, адресованных непосредственно семьям младших школьников. Причем в качестве субъектов взаимодействия здесь выступают не только родители, но и старшее поколение семьи (бабушки, дедушки) и другие члены семьи.

Для расширения возможностей самообразования родителей в вопросах обязанностей младшего школьника и роли семьи в формировании ответственного отношения к их исполнению были подготовлены информационные материалы. Среди них отдельная страница на сайте школы на портале schoolrm.ru, который включал в себя следующие рубрики: официальные документы, полезные ссылки, материалы для родителей.

Знакомство с официальными документами позволило повысить правовую и педагогическую культуру родителей. Основные документы раздела: Конституция РФ, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, Стратегия воспитания в РФ и пр. Для обсуждения предлагались следующие статьи: «Особенности взаимодействия семьи и школы в рамках новых образовательных стандартов», «Поступить правильно. Что такое обязанность?», «Ответственное отношение как личностный результат образования», «Социальные пробы в начальной школе» и др.

Реализация данного направления в рамках педагогического сопровождения семьи обеспечила активизацию знаний родителей о нормативно-правовых документах, отражающих права и обязанности ребенка; позволила повысить уровень аргументированного диалога в рамках обсуждений; создала основу для последующей работы в рамках организационно-педагогического направления.

Организационно-педагогическое направление предполагает разработку содержания педагогического сопровождения семейного воспитания ответственного отношения младших школьников к своим обязанностям. Выделены три основных блока работы: информационное, деятельностное и рефлексия.

Информационный блок включает в себя психолого-педагогическое просвещение родителей и активные формы взаимодействия с привлечением социальных сетей.

В качестве традиционных форм взаимодействия были представлены: родительские собрания по темам «Что необходимо знать и уметь будущему первокласснику?», «Ответственное отношение к своим обязанностям – ключ к успешной познавательной деятельности», «Семья и школа – поддержка и взаимодействие». С целью вовлечения родителей в учебно-воспитательный процесс в контексте решения задач формирования у младших школьников ответственного отношения к своим обязанностям проводились родительские лектории, родительские чтения на темы: «Воспитательный потенциал семьи», «Воспитание младших школьников в отечественной педагогике», «Доверие – основа ответственности», «Первые обязанности нашего ребенка». Семинары-практикумы «Психолого-физиологические возрастные особенности младших школьников», «Здоровый режим дня», «Кто такой ответственный гражданин» проводились с приглашением психолога, медицинского работника и социального педагога.

В качестве активных форм взаимодействия применялись тренинги, занятия в школе родительского авторитета на темы «Обязанности младшего школьника: по отношению к семье, по отношению к учебной деятельности, по отношению к социуму», «Родительский пример», «Один день младшего школьника», «Почему я должен?».

Эффективное включение родителей и других членов семьи в процесс психолого-педагогического просвещения наблюдалось в рамках работы группы в социальной сети «Я – ответственный родитель». Родителям младших школьников предлагались для обсуждения следующие темы, представленные в виде постов на странице сообщества: «10 вещей, которые должен уметь первоклассник», «Читаем с детьми об ответственности и обязанностях», «Делаем планер вместе с ребенком», «Как подавать правильный пример ответственного отношения?», «5 советов для родителей «нехочухи»», «Зона личной ответственности ребенка», «Будильник, блокнот, пенал: инструменты самодисциплины», «Домашние обязанности», «Критика и поощрение», «Правило нужного момента. Когда пора помочь ребенку?» и др.

Особую роль в информировании родителей в вопросах формирования ответственного отношения младших школьников к своим обязанностям выполняла серия подкастов, выпускаемых в рамках работы группы в социальной сети. Подкаст (podcast) – это аудио- или видеозапись, сделанная любым человеком и доступная для прослушивания или просмотра во всемирной сети. Данная технология имеет огромное значение для самообразования родителей. Удобство прослушивания в любом месте и моменте времени, актуальность обсуждаемых тем гарантирует актуальность предлагаемого материла. Тематика подкастов разнообразна: «Электронный журнал и его влияние на ответственность школьника», «Директор об уставе школы», «Большие победы над маленькими трудностями. Как похвалить ребенка», «Разговор с ребенком об ответственности и обязанностях».

Деятельностный блок представляет собой серию массовых мероприятий с родителями, организацию совместной общественно значимой деятельности и досуга родителей и учащихся, а именно проведение: день

коллективного отдыха родителей и детей «Маленький гражданин», экскурсия по школе, проведенная учениками для родителей; выставка совместного аксиотворчества «Мои обязанности», «Бережем природу», «Я знаю свою Родину»; мероприятия по благоустройству и озеленению школьного двора; посещение приюта для безнадзорных животных; организация совместного мероприятия «Вместе мы можем все!», онлайн клуб выходного дня «Круг семейного чтения», оформление классных кабинетов к тематическим праздникам, вечер семейной сказки «Как бабушка (дедушка) научил(а) мою маму (моего папу) …».

В процессе работы учитывалась оторванность семей от школьной жизни и современных методов воспитания. Родителей младших школьников нацеливали на значимость трансляции нравственных ценностей. Решение данной задачи осуществлялось посредством конференции по обмену опытом воспитания «Воспитываем ответственного ребенка», дискуссии «Мотивы ответственного отношения к своим обязанностям». В рамках работы группы в социальной сети «Я – ответственный родитель» предлагалась еженедельная рубрика «Я могу научить…» о семейном опыте формирования ответственного отношения к своим обязанностям.

Рефлексивный блок включал в себя серию опросов и анкетирование по результатам проведенных мероприятий. Изучение отношения родительской общественности к форматам проведения и результатам совместной работы осуществлялось с помощью онлайн опросов, диалога в общем чате в социальной сети.

Анализ результатов работы по педагогическому сопровождению семьи в формировании ответственного отношения младших школьников к своим обязанностям позволяет констатировать повышение заинтересованности родителей в обмене опытом воспитания, их вовлеченность в учебно-воспитательный процесс, повышение уровня их психолого-педагогических знаний. Так в начале нашей работы активно взаимодействовали со школой лишь 35% родителей, а после проведенной работы – 74%. Важно, что к сотрудничеству удалось привлечь не только родителей, но и старшее поколение семей. Активное включение родителей в воспитательный процесс позволило повысить их авторитет у детей, способствовало сближению и построению доверительных отношений с младшими школьниками.

Выводы. Результаты исследования показали значимость взаимодействия семьи и школы в формировании ответственного отношения младших школьников к своим обязанностям. Организация педагогического сопровождения семьи по вопросам формирования ответственного отношения младших школьников к своим обязанностям предполагает использование разнообразных форм взаимодействия, в том числе возможностей социальных сетей и дистанционных технологий.

Организация педагогического сопровождения семьи в формировании ответственного отношения младших школьников к своим обязанностям позволила повысить общий уровень родительской ответственности и педагогической культуры. Уверенно можно говорить об усилении доверия между субъектами взаимодействия и взаимодополнение их усилий в формировании ответственного отношения младших школьников к своим обязанностям.

Литература:

1. Абдуллина, Л.Э. Педагогическое сопровождение самообразования родителей в условиях взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи: дис. ... канд. пед. наук / Абдуллина Лилия Энгелевна. – ФГАОУ ДПО «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. – Москва , 2018. – 221 с.

2. Адушкина, К.В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования [Электронный ресурс]: учебное пособие / К.В. Адушкина, О.В. Лозгачёва; Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург , 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

3. Евдокарова Т.В. Психолого-педагогическое сопровождение родителей в воспитании детей дошкольного возраста в сельском социуме / Т.В. Евдокарова, Л.С. Прокопьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №. 69-4. – С. 86-88.

4. Калинина Л.В. Социальная проба как средство формирования гражданской идентичности младших школьников / Л.В. Калинина, А.В. Аверченко // АНИ: педагогика и психология. – 2017. – Т.6. – № 1(18). – С. 332-335.

5. Крамер Е.А. Воспитание ответственного поведения младших школьников в условиях информатизации образовательного процесса: дис. ... канд. пед. Наук. – Томский государственный педагогический университет – Новосибирск, 2018. – 170 с.

6. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса: учебник и практикум для академического бакалавриата / под общ. ред. А.С. Обухова. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 422 с.

7. Семья и школа: проблемы и пути взаимодействия в условиях реализации новых стандартов: учебно-методическое пособие / под общ. ред. О.А. Щекиной. – СПб.: СПб АППО, 2013. – 90 с.

8. Тимушкина, Н.В. Профилактика стресса у младших школьников средствами медиативной сказки / Н.В. Тимушкина, Ю.А. Талагаева // Актуальные проблемы преподавания в начальной школе. Корюшкинские чтения: материалы Всероссийской научно-практической конференции; под ред. Е.Н. Ахтырской, Л.В. Борзовой, М.А. Мазаловой. – Саратов: Саратовский источник, 2017. – С. 298-301.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.

10. Чистякова, С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: метод. пособие / С.Н. Чистякова. – М.: Академия, 2007. – 122 с.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Чумарова Любовь Григорьевна
Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Мефодьева Марина Анатольевна
Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань);
старший преподаватель Губайдуллина Рамзия Нургалиева
Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань)

УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье авторы исследуют использование жанров устного народного творчества родного языка (русского и татарского) фольклора в обучении иностранному языку в Казанском федеральном университете. Цель исследования – изучение педагогического потенциала устного народного творчества родного языка в подготовке будущих учителей начальных классов. В эксперименте приняли участие студенты 5 курса Института психологии и образования. Работа длилась один год. У авторов были занятия по иностранному языку, где они использовали прозаические жанры устного народного творчества родного языка студентов в воспитательных и обучающих целях. Результатом исследования стало создание ряда интересных упражнений, которые помогли студентам в овладении коммуникативными навыками, в тренировке переводческих навыков, в повторении грамматических правил, в обогащении своего словарного запаса. Авторам статьи удалось вовлечь студентов в активную исследовательскую работу по поиску и созданию тренировочных упражнений с жанрами устного народного творчества родного языка, которые были использованы при изучении иностранного языка. Читая, пересказывая и анализируя сказки, мифы, легенды, баиты (этический, лиро-эпический жанр татарского и башкирского народов), студенты не только погружались в атмосферу изучения своей истории, культуры своего народа, но и как будущие учителя начальных классов работали над саморазвитием, старались найти и использовать дополнительные источники: словари, художественную литературу, учебники, энциклопедии, сборники с детским фольклором.

Ключевые слова: образование, устное народное творчество, родной язык, учитель начальных классов, иностранный язык, педагогический потенциал, обучение, развитие.

Annotation. In the article, the authors research the usage of the genres of the native language (Russian and Tatar) folklore in teaching a foreign language at Kazan Federal University. The goal of the research is to study the pedagogical potential of folklore of the native language in the preparation of future primary school teachers. The students of the fifth-year of the Institute of Psychology and Education took part in the experiment. The experiment lasted one year. The authors had foreign language classes, where they used the genres of the students' native oral lore. The result of the research was the creation of some of interesting exercises which helped students in mastering communication skills, in training translation skills, in repeating grammar rules, in improving their vocabulary. The authors of the article managed to involve students into active research work: looking for, creation of some exercises with the genres of oral lore of the native language in foreign language teaching. Reading, retelling and analyzing fairy tales, myths, legends, native prosaic oral lore genres the students plunge themselves into the atmosphere of studying their history, culture, their people, and also prepared themselves to become future primary school teachers. The students of the 5th year tried to find and use additional sources: dictionaries, literature, encyclopedias, text books, articles etc.

Keywords: education, folklore, native language, primary school teacher, foreign language, pedagogical potential, training, development.

Введение. Сегодня использование современных технологий позволили человеку общаться со всеми. Нам не приходится сегодня ехать куда-либо, чтобы обсуждать какие-то важные вопросы с нашими зарубежными друзьями и коллегами, так как у нас есть интернет. Именно поэтому коммуникативные навыки владения иностранным языком (особенно английским) для человека XXI века необходимая данность. В связи с этим, идет постоянный поиск эффективных методов, форм, способов обучения иностранному языку или самостоятельного его изучения. Прошлый век дал нам много новых образовательных технологий, эффективных методов обучения иностранному языку, которые позволили педагогам качественно улучшить преподавание иностранного языка. Среди эффективных методов можно выделить такие как: языковой интегрированный метод обучения, предложенный в 1996 году группой европейских лингвистов (UNICOM); предметно-языковой интегрированный подход, который ориентирован на достижение двух целей обучения, когда второй язык применяется в качестве средства обучения предмету и в то же время является объектом изучения. Здесь речь идет об использовании иностранного языка в урочной деятельности на неязыковых предметах, что способствует более глубокому развитию языковой компетенции студентов. В середине XX века в педагоги стали использовать также метод "коммуникативного подхода", метод проектов в обучении иностранному языку, метод дебатов (Allen, 1993) [11], (Stern, 1983) [16], ролевые игры и игровые методы, когда учащиеся могут развивать свои коммуникативные навыки с помощью игр [4, 13].

Особое место в методике преподавания иностранного языка, по мнению авторов, занимает, интенсивный метод обучения иностранному языку созданный и апробированный Российским педагогом Г.А. Катайгородской [4]. Метод Г.А. Китайгородской, который также называют методом «активизации резервных возможностей личности и коллектива», стал новаторским, так как он опирается на психологические резервы личности и коллектива. На основе этого метода положен принцип коммуникативной активности. Путь овладения человеком иностранным языком очень схож с тем, как ребенок осваивает свой родной язык. В связи с этим, у авторов данной статьи возникла идея использовать потенциал родного языка в освоении иностранного языка. Резюмирую выше сказанное, авторы данной статьи поставили цель исследования – это эмпирически проверить эффективность использования отдельных жанров устного народного творчество родного языка в обучении иностранному языку.

Актуальность данной темы обусловлена социальным заказом общества на постоянное совершенствование системы и методов обучения и повышение квалификации учителей иностранного языка, которым необходимо овладеть высокой профессионально-педагогической компетентностью, так как основной целью образования является совершенствование навыков, знаний, познавательного кругозора

учителей иностранного языка. Современные педагоги должны обладать общекультурными компетенциями, в том числе опытом человеческой деятельности в области национальной культуры; духовно-нравственными ориентирами личности; знать свою историю и духовно-нравственные истоки родного народа [16].

Изложение основного материала статьи. Авторы данной статьи в своем эксперименте начали с изучения методов народной педагогики в развитии речи у подрастающего поколения. В ходе данного исследования были проанализированы педагогические, эстетические и философские идеи великого русского просветителя Константина Дмитриевича Ушинского [7]; идеи использования педагогического потенциала фольклора Александра Николаевича Афанасьева [1]; Георгия Семеновича Виноградова [2]; работы педагога и специалиста по детскому фольклору Ольги Иеронимовны Капицы [3] Авторы также изучили работы исследователей по вопросам духовно-нравственного воспитания студентов в условиях глобализации [5], современные тенденции социо-ориентированного воспитания учащихся в условиях мультикультурализма [9; 14].

Согласно эксперименту, проходившему в Институте психологии и образования Казанского федерального университета, авторы апробировали использование мифов, легенд, сказок родного языка на занятиях по иностранному языку.

Данная работа представляет собой попытку совершенствования и интенсификации методики преподавания иностранного языка средствами использования педагогического потенциала устного народного творчества родного языка.

Новизна исследования заключается в анализе педагогического потенциала устного народного творчества родного языка в обучении иностранному языку.

Авторы данной статьи использовали следующие группы методов, таких как:

1) Анкетирование. Авторы попросили студентов ответить на некоторые вопросы, связанные с фольклором родного языка.

2) Структурно-логические методы. Студенты развивали свои коммуникативные навыки, выполняя упражнения от более простых к более сложным.

3) Методы исследования. Студенты учились находить необходимую информацию и развивали свое аналитическое мышление.

Методологической основой данного исследования являются принципы концепции свободной педагогики Эллен Каролины Софии Кей, педагогические идеи прагматизма американского философа и педагога Джона Дьюи, гуманистические идеи самоактуализации личности американского психолога Абрахама Маслоу [8] и др.

В эксперименте приняли участие 90 студентов пятого курса. Все они-будущие учителя начальных классов.

На первом этапе студенты отвечали на вопросы анкеты, которые были заданы авторами статьи. Анкеты были связаны со знанием жанров фольклора родного народа, также были вопросы, связанные с легендами и преданиями родного края, т.е. то, что им запомнилось с детского сада, со школы, что было интересно.

Проанализировав ответы студентов, на втором этапе эксперимента были выбраны источники и содержание из фольклорных жанров родного языка, которые, с одной стороны, отражают духовную культуру родного народа, с другой стороны, помогают развивать коммуникативные навыки при изучении иностранного языка. Институт психологии и образования Казанского федерального университета стал хорошей площадкой для использования устного народного творчества родного языка в подготовке будущих учителей начальных классов. Это площадка, где основное количество студентов свободно говорят как на двух государственных языках Республики Татарстан: русском и татарском. По мнению авторов, данные условия позволили использовать устное народное творчество родного языка в качестве интенсификации учебного процесса по иностранному языку.

На третьем этапе авторы проводили тестирование студентов и сделали анализ результатов. Некоторые исследования по этой теме были описаны в предыдущих работах авторов [10; 12; 16]. Данная статья – это продолжение изучения потенциала народной педагогики в учебном процессе. Здесь авторы проанализировали работу со студентами пятого курса, так как у них уже есть опыт работы в школах, в дополнительных воспитательных учебных заведениях.

В качестве хорошего источника для развития коммуникативных навыков были выбраны сказки, легенды, предания родного языка: русского и татарского. Во-первых, эти прозаические жанры не имеет никаких возрастных ограничений. Их можно адаптировать, усложнять, переводить, продолжить или начать по-своему, разыграть по ролям и т.д. Студенты с разным уровнем владения иностранным языком могут их слушать и пересказывать от более простых до более сложных сюжетов. В них много повторяющихся слов, сюжетных линий для пересказа, которые удерживают внимание студентов во время повествования. В ходе экспериментальной работы авторы выбрали сказки, легенды, предания родного языка, которые были наиболее полезны для развития монологической речи, обогащения словарного запаса, развития переводческих навыков студентов. Приоритетное внимание было уделено тому сюжету, который имеет большое воспитательное значение при обучении будущих учителей начальных классов. Это было сделано для подготовки студентов к работе с детьми в начальных классах.

Обсуждая содержание сказок и мифов, 100% студентов сошлись во мнении, что эти жанры устного народного творчества улучшают их речевые навыки и будут полезны им в школе. В ходе эксперимента мы использовали сказки и мифы при изучении таких тем, как “Семья”, “Природа”, “Погода”, “Животные”, “Национальный характер”, “Культура” и др. Во многих сказках, легендах, мифах есть то, что отражает духовное мировоззрение родного народа и в то же время они являются интересным источником для развития коммуникативных навыков студентов на занятиях по иностранному языку [6].

Чтобы понять эффективность использования этих жанров в обучении иностранному языку, авторы разделили студентов на две группы. Первая группа получила задания в соответствии с учебными темами по обычным текстам. Вторая группа студентов работала с грамматическим, лексическим материалом в процессе перевода своих любимых сказок, легенд, мифов на изучаемый иностранный. В ходе эксперимента, студенты второй группы показывали хорошие результаты в запоминании новых слов, усвоении грамматического материала, чем студенты первой группы. 99 % студентов второй группы смогли запомнить, например, новые прилагательные в процессе передачи содержания легенды о названии местности, где они родились, тогда как только 20% студентов первой группы справились с этим заданием за определенное время во время занятий.

Более того, как заметили авторы статьи, студенты смогли легче усваивать и использовать такие грамматические правила, как неопределенная форма глаголов, Причастие 1, Причастие II и т.д. когда они переводили и пересказывали сказки с родного языка на английский.

Авторы статьи считают, что одним из больших плюсов использования прозаических жанров устного народного творчества является то, что в сюжетах сказок многократно повторяются слова, грамматические структуры. Наиболее интересным для студентов стали задания на перевод особенностей фразеологизмов родного языка на изучаемый иностранный. В таких заданиях помогли ролевые игры, когда часть студентов пытались объяснить другой подгруппе, почему русские говорят, например: "Дьявол запутался" или "войти в грех", "дьявол в него вошел". Для отбора были взяли принципы их воспитательной ценности, принцип от простого к сложному в переводе, принцип их вариативности, заинтересованности, мультикультурализма, а также возможность создания множества интересных упражнений, таких как:

- конкурсный пересказ родных сказок и мифов;
- прослушивание и пересказ;
- написание сказок и мифов по аналогии;
- конкурс лучших переводчиков;
- сочинение конца сказок, преданий, легенд, мифов;
- создание сказок, легенд по аналогии;
- изменение сюжета, главных героев, места и действия, времени событий;
- инсценировка сказок;
- игры, викторины;
- угадывание конца сказок, преданий, мифов;
- рисование сказок, преданий, мифов;
- поиск мифологических сюжетов в творчестве великих русских композиторов, художников, писателей и др.

Выводы. В данной статье описана работа по использованию устного народного творчества родного языка в обучении иностранному языку со студентами пятого курса Института психологии и образования Казанского федерального университета. По результатам эксперимента повествовательные жанры устного народного творчества, включенные в учебный процесс в качестве источников, показали очень хорошие результаты в интенсификации учебного процесса; студенты ответили в анкетах, что, во-первых, это продолжение изучения духовного наследия родного народа, во-вторых, логичность повествования, многократные повторы в нем облегчают процесс запоминания новой лексики и грамматических правил; и развивают переводческие навыки студентов. Но самое ценное в использовании устного народного творчества родного народа на уроках иностранного языка – это его педагогическая ценность в изучении родной культуры, наследия родного народа через иностранный язык. Несмотря на то, что сегодня школьники изучают устное народное творчество на уроках родного языка в общеобразовательных школах, а также во время внеклассного чтения, на уроках по истории и литературе, они оказались эффективными при изучении иностранного языка. В начале эксперимента, студенты не смогли ответить на вопросы о происхождении легенд родного края, не смогли объяснить происхождение названий местности, где они родились и выросли, 47% будущих учителей начальных классов вообще не смогли вспомнить предания родного края, 33% студентов ответили, что мало помнят сказки из детства. Но 100% будущих учителей начальных классов ответили, что знание устного народного творчества будет полезно им в будущей работе в школах. Воодушевленные ответами студентов, авторы начали свой эксперимент, который показал следующие положительные результаты:

- занятия по иностранному языку были более интересными и яркими;
- студенты быстрее запоминали новые слова;
- устное народное творчество стало новым источником для развития коммуникативных навыков студентов;
- студенты научились использовать такие ресурсы, такие как словари, этнографические тексты, энциклопедии, чтобы найти необходимую информацию о местных легендах, преданиях или мифах;
- фольклор родного языка стал источником развития самостоятельной работы студентов;
- занятия стали местом для межкультурной коммуникации, взаимного обогащения, а иностранный язык стал средством изучения своей культуры, истории, традиций и обычаев.

В конце эксперимента, мы анализировали ресурсы и содержание используемых жанров устного народного творчества родного языка, их преимущества и недостатки. Вместе со студентами пятого курса (практически учителями начальных классов) авторы создали базу данных первоисточников, которые были апробированы в процессе изучения иностранного языка.

Литература:

1. Афанасьев А.Н. Поэтические воззрения славян на природу. – М.: Академический проект, 2013. – 1520 с.
2. Виноградов Г.С. Русский детский фольклор. – Иркутск, 1930. – 233 с.
3. Капица О.И. Детский фольклор. Песни, потешки, дразнилки, сказки, игры. – Л.: Прибой, 1928. – 222 с.
4. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: Учеб. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. шк., 1986. – 103 с.
5. Мефодьева М.А. Духовно-нравственное воспитание студентов в условиях глобализации // Ученые записки КГАВМ. – 2014. – Т. 219. – С. 219-222
6. Смирнов Ю.И. Славянские мифы. Санкт-Петербург: Паритет, 2009. – 221 с.
7. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. Москва: Просвещение, 1968. – 557 с.
8. Фассахова Г.Р., Гатауллина Р.В., Чумарова Л.Г. Абрахам Маслоу и его гуманистические идеи // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. Выпуск 58 (2), Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, Ялта, 2018. – С. 369-372
9. Фахрутдинова А.В., Кондратьева И.Г. Современные тенденции социо-ориентированного воспитания учащихся в условиях мультикультурализма: нравственный аспект / Ученые записки КГАВМ. – 2015. – Т. 221. – С. 228-235.

10. Чумарова Л.Г., Мухаметзянова Р.И., Гатауллина Р.В. Использование преданий в процессе обучения иностранному языку // 12-ая Международ. науч.-практич. конференция «Иностранные языки в современном мире «ИМО К(П)ФУ, 6-7 июня 2019 г.
11. Allen, V.F. (1993). Techniques in vocabulary teaching. Oxford University Press, New York.
12. Chumarova, L., Kasimova R., Gataullina, R. (2019) "Pedagogical Value of Folklore", The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS, Volume LXXVIII – IFTE 2019, 805-811, 2020
13. Roulet, E. (1972). Linguistic Theory, Linguistic Description, and Language Teaching. London, Longman.
14. Sabirova D.R., & Khanipova, R.R. (2019) Innovative approaches to teaching and learning English as second and English as a foreign language in multilingual education. Humanities & Social Sciences Reviews. Vol. 7., Is. 6., 45-48.
15. Stern, H.H. (1983) Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
16. Terentyeva I.V, Chumarova L.G, Fakhrutdinova A.V, Education of students by means of national and cultural heritage // Hamdard Islamicus. – 2020. – Vol. 43, Is. 1. – P. 1279-1286.

Педагогика

УДК 378.18
аспирант Шаехов Рим Фазылович
Частное образовательное учреждение высшего образования
«Вятский социально-экономический институт» (г. Киров),
старший преподаватель
Пермский институт ФСИН РФ (г. Пермь)

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы воспитательного потенциала досуговой деятельности, которая организуется для обучающихся ведомственных вузов. Автор представляет характеристику и структуру досуговой деятельности, ее воспитательные средства. Авторская позиция на феноменологию досуговой деятельности ведомственного вуза Федеральной службы исполнения наказаний характеризуется в контексте реализации ее воспитательного потенциала, воздействующего на уровень воспитанности обучающихся.
Ключевые слова. воспитательный потенциал, досуговая деятельность, обучающиеся ведомственного вуза, культурные практики организации досуга, социальные ценности.
Annotation. The article deals with the educational potential of leisure activities, which is organized for students of departmental universities. The author presents the characteristics and structure of leisure activities, its educational means. The author's position on the phenomenology of leisure activities of the departmental university of the Federal Penitentiary Service is characterized in the context of the implementation of its educational potential, which affects the level of education of students.
Keywords: educational potential, leisure activities, students of a departmental university, cultural practices of organizing leisure, social values.

Введение. Философия современного образования предлагает образовательным учреждениям рассматривать обучающихся в целом – его интеллектуальные способности, физическое состояние, социальные отношения и компетентность, моральные и религиозные идеалы, экономические ресурсы и его эстетические взгляды. Акцент, конечно же, следует делать на интеллектуальное развитие обучающегося, но это не исключает развитие важных личностных качеств образованного человека.

Принимая во внимание эту философию, программы отдыха в воспитательной деятельности должна быть неотъемлемой частью образовательного процесса любого образовательного учреждения. Как утверждают ученые и практики, отдых не является единственной целью или центром студенческой жизни, но у него есть признанное место и цель. Таким образом, студенческая деятельность и развлекательные программы, если правильно администрируются, то действительно являются «внеклассной» деятельностью, а не «внеклассными» мероприятиями.

Изложение основного материала статьи. Времена и потребности меняются. В сегодняшнем благополучном обществе у обучающихся стало больше времени на досуг. Следовательно, если административный состав и другие заинтересованные лица знают, что такое свободное время и занятия, которыми обучающиеся занимаются или, возможно, интересуются, то досуговые программы могут быть лучше инициированы для принятия обучающимися социальных ценностей.

Информация по результатам метода случайной выборки показывает, что обучающиеся в возрасте от 15 до 18 лет тратят на досуг в течение недели от 17 до 22 часов. Обучающиеся ведомственных вузов живут на территории вуза и они имеют на досуг чуть меньше времени.

Досуговые мероприятия в ведомственном вузе, как правило, проходят с высокой посещаемостью: обучающиеся посещают городские, всероссийские и международные мероприятия (81% от общей выборки), читают и обсуждают книги (25% от общей выборки), посещают концерты (43% от общей выборки), слушают дополнительные лекции (49% от общей выборки), смотрят фильмы (71% от общей выборки). Социальная и коммуникационная деятельность в формате «социальные сети», является у обучающихся, безусловно, самой популярной [3; 5; 7].

Досуговая деятельность за пределами вуза, которой занимаются обучающиеся, проранжирована нами следующим образом: прогулки ради удовольствия, выход на ужин, посещение вечеринок. Но большинство обучающихся проводят свое свободное время пассивно, в социальных сетях, указывая на нехватку времени для участия в различной досуговой деятельности, которая организуется в ведомственном вузе, а также отсутствие знаний и отсутствие средств.

Продуктивное использование воспитательного потенциала досуговой деятельности – одна из задач развития общей культуры личности. В процессе осуществления своего досугового общения в различных сферах жизнедеятельности, важно, чтобы личность делала это продуктивно, рационально и творчески [1; 2; 9; 10].

Сегодня досуг составляет большую часть жизнь людей, он присутствует в большинстве видов деятельности и состоит из самых простых и повседневных таких мероприятий, как покупки в супермаркете, выгуливание собаки и покупка прессы. К досугу относятся такие виды деятельности, как поход в кино, игра в футбол, посещение музея или библиотеки. Выполнив один или два раза любой вид деятельности, обучающийся может понять, что приятно делать. Если это приятно, то тогда мы повторяем этот вид деятельности и это становится устойчивый во времени досуг, потому что, в нем допустимо быть самим собой, развиваться и расслабляться, потому что в нем нет ничего, кроме наслаждения. Следовательно, в процессе досуговой деятельности мы узнаем себя, и узнают нас, мы усваиваем социальные ценности в контексте организуемого досуга.

В отличие от других контекстов (семья, работа и др.), досуг является наиболее гибким и наименее структурированным. В этом сильная сторона досуга – его демократичность власти, что способствует исчезновению или уменьшение различий, которые могут существовать между социальными классами, расами, религиями, ориентациями. У всех одинаковые возможности, в досуге каждый человек считается таковым независимо от цвета кожи, одежды бренды или идеологии. Это приводит нас к пониманию того, что функции досуга являются социально связующими, способствующими, поощряющими личность к участию и открытию новых пространств без утилитарной цели.

Досуг как «передатчик» социальных ценностей можно считать инновационным, если культурные мероприятия предлагаются от общественного сектора. В этом случае воспитательный потенциал досуговой деятельности эффективнее воздействует на социальную идентичность личности, формируя социальные связи с целью укрепления социальной группы, частью которой она является.

При изучении досуговых практик особое внимание, считают ученые и практики, требуют такие аспекты как: 1) рост роли интернета в досуговых практиках обучающихся; 2) предпочтение значительного количества обучающихся пассивному отдыху; 3) непостоянная позиция в отношении самообразования, благоприятно воздействующей на культуры досуга и развитие личности в целом.

Структура досуга современного обучающегося включает в себя следующие части: 1) дом (пассивный отдых, общение с узким кругом родственников, домашние заботы, отдых перед телевизором, компьютером); 2) коммуникация (общение с друзьями в реальном, виртуальном мире) и интернет (социальные сети, просмотр видео, онлайн игры, чтение информационных материалов и т.д.); 3) развитие (физическое – занятия спортом, посещение фитнес-центров, прогулки, походы; духовное – чтение, посещение выставок современного искусства, музеев занятие наукой); 4) развлечения (походы в клуб, кафе, театр, кино, на концерты, фестивали, в музеи); 5) социальная активность (участие в массовых культурных мероприятиях вуза, благотворительных организациях); 6) самообразование [1; 11; 12]. Следовательно, знание частей структуры досуга позволит определить пути формирования конструктивной досуговой деятельности обучающихся ведомственных вузов и минимизировать мотивацию молодежи к деструктивным формам досуга.

Можем сделать вывод, что досуговая деятельность обучающихся – это социокультурный феномен, совокупность ежедневных практик, создаваемых обучающимися как самостоятельно, так и под влиянием воспитательной системы, института семьи, СМИ и других социально-значимых факторов, историческими и социокультурными условиями.

Важность обращения к исследованию досуговой деятельности и ее воспитательного потенциала объясняется влиянием повседневности на развитие личности обучающегося, его социально-культурного потенциала, личностных и профессиональных качеств. Содержательная характеристика социально-культурного потенциала обучающихся отражает значимые качества самоорганизации личности, состоящих в сочетании комплекса проектировочного (умение планировать, умение формировать стратегию общекультурного развития и самосовершенствования), организационного (умение ориентироваться и управлять свободным временем), оценочного (умение оценивать проведенный досуг) опыта.

Развитие социально-культурного потенциала обучающихся происходит ежедневно вне зависимости от возраста, пола, религии, этнической принадлежности и степени озабоченностью повседневностью. Следовательно, важно понимать, почему обучающиеся обладают тем или иным характером и уровнем сформированности социально-культурного потенциала, знать и уметь конструировать условия, позволяющие его совершенствовать.

В педагогической литературе представлены разные концепции образовательного и воспитательного процесса, выявляющие роль досуговой деятельности в нравственном становлении обучающихся, проанализированы технологии, ориентированные на восстановление духовного потенциала личности, рассмотрены такие виды педагогического процесса как социально-педагогическая поддержка и сопровождение. Все это позволяет говорить о том, что создана психолого-педагогическая база для изучения проблемы социально-педагогического сопровождения процесса развития социально-культурного потенциала обучающихся [4; 8; 13]. Педагоги базируются на этих данных и используют их при определении объективных возможностей досуговой деятельности в духовном наполнении свободного времени обучающихся, учитывая, в том числе, и его рекреационную функцию. Предметом педагогики, в первую очередь, выступает досуг как форма деятельности в свободное время, обеспечивающая отдых, органично совмещенный с разносторонним физическим и духовым развитием личности.

В ходе опытно-экспериментальной работы, проведенной в ведомственном вузе, нами были апробированы различные формы досуговой деятельности: активная рекреация (непрофессиональный спорт, прогулки и иные формы общения с природой, спортивные и интеллектуальные игры, разведение цветов и т.д.); товарищеское общение, развлечения, тематические праздники, посещения спортивных состязаний, кружков, клубов и т.д.; индивидуальное потребление ценностей культуры (чтение, прослушивание/просмотр передач, музыкальных записей, просмотр телепрограмм, восприятие компьютерной информации и т.д.); потребление духовных ценностей публично-зрелищного характера (кино, театр, филармония, эстрада, цирк, музей, выставки, лектории, планетарий, зоопарк, ботанический сад и т.д.); познавательный и спортивно-оздоровительный туризм; участие в клубных объединениях, спортивных секциях и иных формах коллективного времяпрепровождения; любительское творчество (пение, музицирование, художественная самодеятельность, коллекционирование, моделирование, конструирование, ремесло и т.д.). Досуговая деятельность позволила массово вовлечь обучающихся ведомственного вуза в процесс непрерывного просвещения и обеспечила личностно значимое неформальное общение.

В педагогике досуга выделяют два ведущих принципа: принцип совместной деятельности (формируется ценностно-ориентационное единство группы) и принцип интереса (от этого зависит досуговая активность или пассивность личности). Исходя из определения, сущности и функций досуга, отметим специфические особенности досуговой деятельности:

– действительный ее мотив – потребность личности в самом процессе этой деятельности;

– цели и содержание досуговой деятельности избираются человеком в зависимости от его нравственного развития и культурного уровня;

– досуговая деятельность может носить социально-полезный характер, социально-нейтральный характер, быть замкнутой в системе узкогрупповых ценностей, а также обретать характер социально-отрицательный, асоциальный.

В отличие от предыдущих поколений, у миллениумов есть сильное желание обрести баланс между работой и личной жизнью: когда есть ожидание гибкого рабочего время, будь то свободное время для личных нужд, небольшие перерывы во время рабочего дня или работа дома. Исследования подтверждают идею о том, что перерывы в течение учебного дня дают положительные результаты в повышении производительности и продуктивности обучения.

Таким образом, исследования подтверждают идею, о том, что досуг может привести к положительным результатам, но досуг – это индивидуальный опыт. Потому понятие досуга не имеет однозначности и может восприниматься по-разному. Основное внимание должно быть обращено на индивидуальный опыт досуга, а также способы и условия досуга, способствуя сбалансированности между учебой и личной жизнью. Дисбаланс между учебой и жизнью означает, что во всех аспектах жизни существуют требования, которые может вызывать чувство подавленности, переутомления или перегрузки. Удовлетворение от жизни является важным аспектом для достижения благополучия, которое может возникнуть в результате баланса учебы и жизни. Кроме того, баланс между учебой и личной жизнью будет зависеть от выбора и ограничений, которые существуют на индивидуальном и организационном уровнях.

Значимость умения проведения досуга – актуальная тема для обсуждения многих исследователей по различным вопросам развития личности. За последние несколько десятилетий исследователи доказали, что проведение полезного досуга положительно сказывается как на психологическом, так и на физическом здоровье. Даже развлекательные мероприятия можно считать добровольной неработающей деятельностью, которая организуется для удовольствия, сказывающегося на психологическом и на физическом состоянии человека.

Постановка проблемы изучения воспитательного потенциала досуговой деятельности в ведомственном вузе объясняется тем, что усвоение опыта организации свободного времени у обучающихся осуществляется преимущественно на репродуктивном уровне; привыкшие к тому, что его распорядок дня строго регламентирован, по окончанию обучения выпускники оказываются не приспособленным к организации своего свободного времени из-за отсутствия такого опыта. Это часто приводит к деформации личности молодого сотрудника.

Выводы. Воспитательный потенциал досуговой деятельности ведомственного вуза заключаются в возможности приобретения обучающимися интереса, потребности и опыта в процессе соучастия и сотворчества, в готовности к социальному взаимодействию с учреждениями культуры и досуга.

Литература:

1. Азарова Р.Н. Социально-педагогическая организация досуговой деятельности учащейся молодежи: автореф. дис. … докт. пед. наук / Р.Н. Азарова. – М., 2005. – 33 с.

2. Александрова, Н.С. Повседневная культура и проблема ее формирования у студентов вузов / Н.С. Александрова, А.А. Дорофеев // Научно-педагогическое обозрение. – 2017. – № 4 (18). – С. 81-89.

3. Алехина, Н.В., Лепешкина, Л.Ю., Овсянникова, Н.В. Региональная повседневная культура / Н.В. Алехина, Л.Ю. Лепешкина, Н.В. Овсянникова. – М.: Инфра-М, 2013. – 263 с.

4. Ариарский, М.А. Культура и социально-культурная деятельность как движущая сила креативно-информационного общества / М.А. Ариарский // Вестник Московского государственного университета. – 2010. – №1(33). – С. 84-93.

5. Бабешко, О.А. Культура повседневного досуга студентов / О.А. Бабешко // V Международная студенческая научная конференция «Студенческий научный форум 2013» – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.scienceforum.ru/ 2013/discus/155/1752

6. Гильмеева, Р.Х. Гуманитарный компонент формирования духовно-нравственного иммунитета студента / Р.Х. Гильмеева // Вестник Казанского государственного энергетического университета. – 2014. – № 4 (24). – С. 117-127.

7. Гончарова, Н.Г. Трансформация досуговой деятельности современной российской студенческой молодежи: автореф. дис…канд.соц.наук / Н.Г. Гончарова. – Ростов-на-Дону, 2009. – 16 с.

8. Жарков, А.Д. Инновационные технологии обучения культурно-досуговой деятельности: сб. научных статей / А.Д. Жарков, Л.С. Жаркова, А.А. Жаркова / Под ред. А.Д. Жаркова. – Химки, Московская обл.: МГУКИ, 2003. – 200 с.

9. Терещенко, Г.Ф. Досуговая деятельность студенческой молодежи – один из важнейших элементов воспитания в вузе / Г.Ф. Терещенко. – Тамбов: Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, 2017. – 134 с.

10. Фалеева Л.В. Образовательное пространство вуза как фактор развития самоорганизованной личности студента // Образование и саморазвитие. – 2012. – № 6 (34). – С. 16-20.

11. Хорват Д.А. Педагогическая организация культурно-досуговой работы среди студенческой молодежи в условиях социокультурной образовательной среды (на примере технического вуза) // Вестник ТВГУ. Серия «Педагогика психология». – Тверь: ТВГУ. – 2012. – № 22, Выпуск 4. – С. 363-371.

12. Шамсутдинова, Е.В. Формирование досуговой культуры студентов вуза в условиях клубного объединения: автореф. дис….канд.пед.наук / Е.В. Шамсутдинова. – М., 2000. – 22 с.

13. Kleiber, D.A., Hutchinson, S.L., & Williams, R. (2002). Leisure as a resource in transcending negative life events: Self-protection, self-restoration, and personal transformation. Leisure Sciences, 24 (2), 219-235. doi: 10.1080/01490400252900167

УДК 373.2

воспитатель Шаманова Наталья Александровна
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад № 100» (г. Нижний Новгород);
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);
магистрант Дорогина Альбина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ИГРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИГРЫ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье изучена проблема развития самостоятельной творческой игры в дошкольном возрасте, обоснована актуальность данной темы с позиции современной педагогической теории и практики, показан развивающий потенциал игры как ведущей деятельности в дошкольном детстве. Авторы акцентируют внимание на роли компетентного педагога в создании оптимальных условий для детской игры, поэтому рассматривают игровую компетентность педагога как ключевое условие развития игровой деятельности дошкольников. Показан опыт подготовки будущих педагогов к реализации игровой деятельности с детьми дошкольного возраста в рамках учебной дисциплины вуза. Определены формы методической работы с педагогами по повышению уровня их мастерства в вопросах сопровождения игры дошкольников. Представлен фрагмент авторской модульной программы совершенствования игровой компетентности в формате методической работы дошкольной организации.

Ключевые слова: игровая компетентность педагога, творческая игра, игровая деятельность, дошкольный возраст, методическая служба.

Annotation. The article studies the problem of the development of independent creative play in preschool age, substantiates the relevance of this topic from the standpoint of modern pedagogical theory and practice, shows the developing potential of play as a leading activity in preschool childhood. The authors focus on the role of a competent teacher in creating optimal conditions for children's play, therefore, they consider the teacher's play competence as a key condition for the development of the play activity of preschoolers. The experience of preparing future teachers for the implementation of play activities with preschool children in the framework of the academic discipline of the university is shown. The forms of methodological work with teachers to improve the level of their skills in matters of accompanying the game of preschoolers have been determined. A fragment of the author's modular program for improving gaming competence in the format of methodological work of a preschool organization is presented.

Keywords: teacher's play competence, creative play, play activity, preschool age, methodological service.

Введение. Вопрос о развитии детской игры сегодня все чаще обсуждается на конференциях и совещаниях, страницах педагогической печати и просто в практике дошкольного образования. Действительно, значимость детской игры признается мировым педагогическим сообществом. Не только педагоги и психологи, но и ученые других специальностей (философии, культурологии, физиологии, социологии и др.) понимают уникальность и особое значение этого вида деятельности в развитии личности. Однако практики в один голос с сожалением отмечают, что сегодня игра вытесняется из детской жизни. Одной из причин такой ситуации является, на наш взгляд, ошибочное отношение взрослых к игре, как к пустой трате времени, необязательному и бесполезному развлечению [4]. В режиме дня детского сада, плотно укомплектованном образовательным содержанием, практически не остается времени на свободную игру. И как следствие, дошкольники не умеют играть, не способны придумать и вместе реализовать интересный сюжет, затрудняются в установлении игрового партнерства, использовании ролевых диалогов, им сложно соотнести свои игровые интересы с игрой сверстников, т.е. у них не развиты игровые умения.

Надо сказать, что изменились и сами дети, им неинтересны традиционные игры и игрушки, их больше привлекает мир компьютерных игр и мультфильмов [4]. В условиях современной детской субкультуры доминируют ценности обладания игрушкой, стремление к их коллекционированию, но большинство современных игрушек не способствуют развитию творческой игры, а иногда даже препятствуют ей, поскольку изобилие готовых игрушек не требует от детей необходимости придумывать новые игры, искать недостающие атрибуты, создавать собственный воображаемый мир [9].

В результате мы наблюдаем дефицит детской игры, недостаточный уровень ее развития даже в старшем дошкольном возрасте, и как следствие, недоразвитие произвольности, саморегуляции и творческой активности, ведь игра – ведущая деятельность в дошкольном возрасте и практически единственная деятельность, в которой у детей есть возможность проявить собственную активность и субъектность [13].

Изложение основного материала статьи. Парадокс состоит в том, что игре, как самодеятельной свободной творческой детской деятельности, разворачивающейся исключительно по собственному замыслу детей, нужно специально обучать, игровой опыт надо целенаправленно формировать путем педагогической поддержки спонтанной игры [11]. Сам по себе дошкольник не начнет разворачивать интересные игровые сюжеты.

Возникает вопрос, кому и как следует обучать детей творческой игре? Традиционно функция игровой социализации выполнялась детьми старшего возраста; игровые дворовые объединения, старшие дети в семье, как инициаторы детской субкультуры, передавали игровой опыт малышам, обучая их игре непосредственно в процессе совместных игр. Сегодня в реалиях нашего времени такие возможности отсутствуют или сведены к минимуму: единственному ребенку в семье играть не с кем, прогулки проходят под контролем взрослых, в детских садах разновозрастное общение детей не приветствуется.

В этой связи функции обучения детей игровым способам возлагаются на педагогов дошкольных организаций. Воспитатель должен уметь играть с детьми, а для этого быть компетентным в данной области [2]. В ФГОС ВО среди других педагогических компетенций выделяется ОПК-5 готовность организовывать разные виды деятельности, в том числе игровую [12]. Содержание этой компетентности должно включать знание педагогом сущности, развивающего потенциала, закономерностей развития детской игры, структуры и специфики различных видов детских игр и т.д., и умение создавать оптимальные условия психолого-педагогической поддержки игры, прежде всего, обеспечение игрового времени и пространства. Но главное, по нашему мнению, способность педагога встать на позицию детей, увидеть ситуацию их глазами, войти в воображаемый мир вместе с ребенком, действовать согласно принятой роли.

Однако, как показывает практика, большинство педагогов не обладают достаточной игровой компетентностью, недооценивают развивающие и воспитательные возможности свободной детской игры и поэтому не готовы обеспечить необходимые условия для ее развития [15]. Вместе с тем, многие педагоги, наоборот, стремятся взять детскую игру под свой контроль, т.е. дидактизируют игру: дети играют в игры, выбранные для них воспитателями, в подготовленной взрослыми игровой среде, получают готовые роли и, вместе с ними, стереотипные модели игрового поведения. Соответственно, играют по заданному алгоритму, шаблону, такая псевдоигра детям не интересна.

По мнению известного детского психолога Е.О. Смирновой, игровая компетентность педагога должна включать, прежде всего, креативность, умение придумать и воплотить оригинальный сюжет, способность видеть новое в обычном предмете, действовать свободно и самостоятельно на равных позициях с другими участниками игры [10]. Во-вторых, как указывает Е.О. Смирнова, важно обладать эмоциональной выразительностью, артистическими способностями, гибкостью и открытостью. Другими словами, уметь «заражать» игрой воспитанников так, чтобы они поверили в воображаемую ситуацию [10]. Очень важно для педагога владение тактичностью и чуткостью к игровым партнерам, косвенными (недирективными) способами поддержки игры, основанными на понимании детских интересов и смыслов, соблюдение меры собственной активности в игре, своевременный «выход» из нее. Педагогу необходимо знать различные народные и современные игры, всегда «быть в теме» и уметь гибко подстраиваться под интересы детей. Компетентный педагог, конечно же, должен уметь создавать адекватную возрастным особенностям и интересам детей предметно-игровую среду, прежде всего, гибкую и легко трансформируемую, соответственно игровому сюжету. Вопрос о построении предметно-игровой среды, отборе развивающих игрушек и атрибутов требует отдельного внимания [8].

Задаче формирования игровой компетентности будущих педагогов дошкольных организаций в педагогическом вузе служит дисциплина «Игровая деятельность дошкольников», которая изучается на третьем курсе бакалавриата, когда усвоены базовые психолого-педагогические дисциплины. Курс предполагает изучение теоретических основ детской игры: понятия, значения, специфики, исторических аспектов проблемы в зарубежной и отечественной педагогике; изучение разных видов детской игры, их особенностей, условий развития и педагогического сопровождения; изучение вопросов организации предметно-игровой среды, анализ ее структуры и содержания, принципов организации, технологии экспертизы детских игрушек, др.

В формате практических занятий со студентами, проводимых, в том числе, и в электронной среде, уделяется большое внимание формированию компонентов игровой компетентности: умение организовать игру, увидеть ее скрытые мотивы, спрогнозировать динамику дальнейшего развития сюжета, предложить способы переключения внимания детей на другие виды деятельности. Одной из интересных форм проведения практических занятий является игровое моделирование ситуаций (дидактической, подвижной, строительно-конструктивной, сюжетно-ролевой игры), студентам предлагается «поиграть в детскую игру» со своими однокурсниками, спроектировать ее дальнейшее развитие и обогащение. Такие задания формируют поддерживающую позицию педагога в игре, ориентированную на поддержание инициативы и творчества детей в игровой деятельности. Анализ протоколов детской игры – еще одна форма работы, позволяющая развивать игровую компетентность студентов, видеть типичные ошибки в руководстве детской игрой, предлагать свои варианты ее сопровождения. Часто разворачиваются целые дискуссии по поводу правильности – неправильности способов руководства игрой: необходимо ли вмешательство педагога в игру, чем оно обосновано. Если воспитанники самостоятельно и активно развивают сюжет, поддерживают игровое взаимодействие, то педагогу остается лишь наблюдать за ходом игры.

Бесспорно, что формирование игровой компетентности будущих педагогов осуществляется не на лекциях и семинарах в вузе, а, главным образом, в практической деятельности, в различных игровых тренингах и упражнениях, интерактивных формах обучения.

Итак, педагог должен помочь детям овладеть способами игровой деятельности, но для этого сам должен быть компетентным специалистом. Сформированность игровой компетентности педагога – одно из ключевых условий развития детской игры.

Профессионально-игровая компетентность – это комплексная характеристика личности педагога, обусловливающая его желание и умение осуществлять творческую игровую деятельность совместно с детьми. О сформированности профессионально-игровой компетентности педагогов можно судить по следующим показателям: педагог способен и стремится занять поддерживающую игровую позицию, любит и умеет играть с детьми, имеет опыт игровой культуры, эмоционален, артистичен, обладает хорошим воображением и др.

Развитие игровой компетентности педагогов дошкольных организаций осуществляется двумя путями: 1) в ходе непосредственного участия педагогов в игровой и неигровой видах деятельности воспитанников и 2) в процессе специально организованного обучения педагогов в рамках методического сопровождения и самообразования [14]. Методическая служба дошкольной организации, оперативно откликаясь на профессиональные запросы педагогов и социальный заказ, выполняет ряд функций [5, с. 43]:

1) исследует потребности педагогов в повышении уровня их мастерства и квалификации, организует подготовку к аттестации;

2) осуществляет методическое и дидактическое обеспечение образовательного процесса;

3) проводит методические мероприятия, цель которых – повышение профессиональной компетентности педагогов;

4) продвигает и реализует новые образовательные программы и технологии;

5) осуществляет организационно-методическую деятельность по обобщению и тиражированию инновационного опыта педагогической деятельности;

6) реализует социальное партнерство.

Методическая работа дошкольной организации направлена на повышение профессиональной компетентности конкретного педагога, развитие его личностных и интеллектуальных качеств, поскольку именно это является индикатором профессионализма воспитателя [1, с. 14]. В этом случае исследуются трудности и проблемы в деятельности конкретного воспитателя, разрабатывается индивидуальная программа его развития, проводится регулярная оценка ее реализации и, при необходимости, вносятся изменения в нее.

Приоритетной задачей развития игровой компетентности педагогов в условиях реализации ФГОС дошкольного образования является разработка такой модели методической работы, которая способствовала бы созданию организационно-педагогических условий совершенствования игровой компетентности педагогов и повышения качества образовательного процесса.

Формирование игровой компетенции педагогов в рамках методической работы дошкольной организации происходит в разных формах и с помощью разных способов, преследующих цели:

– создание условий, способствующих постепенному вовлечению и успешному вхождению начинающего воспитателя во все сферы профессиональной деятельности;

– создание необходимых условий для обеспечения организационно-методического сопровождения и консультативной поддержки педагогов в реализации образовательного процесса;

– обеспечение качественного и непрерывного повышения уровня общей и игровой компетентности педагогов по возрастным категориям и направлениям развития воспитанников;

– развитие у педагогов игровой компетентности, творческой активности и инициативности, гибкости и восприимчивости к педагогическим новациям, адаптивных способностей к изменяющимся условиям деятельности [7].

Для успешного формирования игровой компетентности педагогов следует использовать как традиционные, так и инновационные формы работы. К традиционным формам можно отнести семинары, игры, консультации, тренинги, брифинги, круглые столы и др. Среди нетрадиционных форм методической работы следует назвать мастер-классы, дебаты, кейс-технологии, квесты, коучинг, ярмарки педагогических новаций, вебинары. Мастер-классы позволяют педагогам стать своеобразным коучем, показать свои возможности в роли педагога для своих коллег. Педагоги готовят теоретический материал, излагая его в презентации, проводят практические задания со всеми. На аукционе-выставке игр педагоги представляют и защищают свои авторские проекты. В конце каждого учебного года можно проводить педагогическую гостиную, на которой воспитатели рассказывают о своей программе саморазвития и передают в методическую службу накопленный материал.

По мнению О.В. Гуровой, необходимо применять разные виды игр, что позволит педагогам на практике научиться играть с детьми [3, с. 144]. Так, О.В. Гуровой была разработана программа формирования игровой компетентности педагогов дошкольной организации, предполагающая использование разных форм работы: лекций, лекций-диалогов, семинаров, круглых столов, наблюдения и анализа педагогической практики, тренингов, домашних заданий и др. [6, с. 86]. Программа базируется на использовании игровых упражнений и игр, что позволяет педагогам не просто в теории, а на практике участвовать в совместных играх, а потом их рефлексировать их проведение. Кроме обязательных занятий, используются и такие формы работы, как «Вечера встреч», где педагоги обмениваются мнениями о наиболее актуальных проблемах в профессии, индивидуальными сложностями и вопросами [6, с. 87-88]. Программа О.В. Гуровой предусматривает четыре основных направления. Коммуникативное направление предполагает обучение педагогов содержательной коммуникации с отказом от авторитарных форм взаимодействия с детьми, родителями и коллегами. Педагоги участвовали в коммуникативных играх, в ходе которых пытались решить личностные и профессиональные проблемы. Игровое направление предполагало практическое обучение разным видам игры, управление игрой на основе периодизации Е.Е. Кравцовой. Воспитатели знакомились со способами анализа игровой деятельности своей и коллег. Профессиональное направление включало обучение принятию профессиональной позиции на основе «игры в педагогов», организации игровой деятельности с «чужими» детьми, анализу и оценке собственного опыта. По мере того, как педагоги изучали различные подходы к игровой деятельности, учились игровому общению с детьми, проводилась коррекция их деятельности. Рефлексивное направление сопровождало весь процесс обучения педагогов, по окончании каждой встречи проводился анализ работы, в ходе которого педагоги рассказывали, как им дается выполнение заданий, с какими проблемами они столкнулись, какие успехи были ими получены.

В рамках исследования игровой компетентности педагогов нами была разработана модель методической работы по формированию игровой компетентности педагогов дошкольных организаций, в содержание которой вошли четыре тематических модуля [16]. В теоретическом модуле, реализуемом преимущественно в форме дискуссий, изучались вопросы, которые вызвали у педагогов, как показали результаты диагностики, наибольшие трудности. Модуль «Развитие личностных качеств» был направлен на развитие личностного компонента игровой компетентности: участники придумывали новые детские игры, новые варианты известных игр и разыгрывали их со своими воспитанниками и между собой. Третий модуль «Погружение в игру», нацеленный на развитие деятельностного компонента и игрового опыта, погружал педагогов в ситуацию играющих партнеров, с которыми дети усваивали более сложные способы построения игры. Модуль «Работа над ошибками» предполагал наблюдение педагогов за работой своих коллег: как протекает детская игра, какую роль в ней играет воспитатель. На завершающем модуле был организован аукцион педагогических идей, на котором педагоги обменивались полученным опытом и защищали свои авторские игры.

Выводы. Грамотно выстроенная методическая работа, направленная на развитие профессиональной компетентности педагогов в области игровой деятельности детей, способствует повышению уровня знаний и умений педагогов в сфере игровой деятельности и улучшению качества образовательного процесса. Специфика педагогического сопровождения игры дошкольников заключается в том, что, реализуя игровое взаимодействие с детьми, педагог способен гибко изменить игровую позицию, сообразно уровню самостоятельности и творческой активности воспитанников, принять партнерскую игровую позицию в совместной деятельности.

Литература:
1. Белая К.Ю. Методическая работа в ДОО: анализ, планирование, формы и методы. – М.: Перспектива, 2010. – 290 с.
2. Бичева И.Б., Казначеева С.Н. Развитие правовой компетенции педагога дошкольного образования // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – №4. – С. 1
3. Гурова О.В. Современные проблемы развития игровой компетентности педагогов ДОО в контексте ФГОС ДО // Нижегородское образование. – 2015. – №3. – С. 140-145.
4. 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.
5. Демурова Е.Ю., Островская Л.Ф. О руководстве детским садом. – М., 2010. – 151 с.
6. Лещинская-Гурова О.В. Развитие игровой компетентности педагогов в условиях обучения в ДОО: методическое пособие. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2016. – 119 с.
7. Миронова И.Я. Методы активного обучения в повышении игровой компетенции педагогов ДОО [Электронный ресурс]. – URL: http://gcro.nios.ru/metody-aktivnogo-obucheniya-v-povyshenii-igrovoy-kompetencii-pedagogov-dou (дата обращения: 30.03.2021).
8. Потапова Н.Н., Ханова Т.Г. Особенности проектирования предметно-игрового пространства в разных возрастных группах дошкольного учреждения // Современное дошкольное и начальное образование: проблемы и тенденции развития: Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2020. – С. 284-288.
9. Смирнова Е.О. Игра в современном дошкольном образовании // Психологическая наука и образование. – 2013. – №3. – С. 92-97.
10. Смирнова Е.О. Игровая компетентность воспитателя // Современное дошкольное образование. – 2017. – №9. – С. 4-9.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Центр педагогического образования, 2014. – 32 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования бакалавриат. Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование [Электронный ресурс]. – URL: http://fgosvo.ru/news/3/1642 (дата обращения: 30.03.2021).
13. Ханова Т.Г., Никитина Я.В. Развитие субъектной позиции детей в игровой деятельности // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №62-1. – С. 329-332.
14. Ханова Т.Г., Белинова Н.В. Непрерывное образование педагогов дошкольного образования: методическое сопровождение повышения профессиональной компетентности // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-3. – С. 240-243.
15. Шаманова Н.А., Ханова Т.Г. Свободная игра дошкольника: проблемы и пути решения // Проблемы и перспективы развития дошкольного и начального образования: Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции: в 2 томах. – Т. 1. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2019. – С. 329-332.
16. Шаманова Н.А., Ханова Т.Г. Развитие игровой компетентности педагогов дошкольного образования // Детский сад от А до Я. – 2020. – №3(105). – С. 82-92.

Педагогика

УДК 372.8

кандидат педагогических наук, доцент Шамигулова Оксана Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
доктор философских наук, профессор Зекрист Рида Ирековна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
кандидат педагогических наук, доцент Мусифуллин Салават Ришатович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КВАНТОРИУМ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ: ОТ ТЕХНОЛОГИИ – К КОМПЕТЕНЦИЯМ

Аннотация. Цель статьи заключалась в обосновании необходимости создания цифровой образовательной среды в формате педагогического кванториума с целью развития гуманитарных технологий, которые должны сформировать у студентов педагогического вуза hardskils и softskils. Основными методами научного исследования являлись метод форсайт-проектирования, метод экспертных панелей и методы диагностического исследования профдефицитов. Проведенный анализ психолого-педагогических подходов, результаты эмпирического и экспериментального исследования профессиональных дефицитов учителей истории и обществознания позволили выявить набор и содержание «западающих» компетенций студентов педагогического вуза в области применения технологий гуманитарного образования. Выводы обращены на возможность широкого распространения модели гуманитарного педагогического кванториума.

Ключевые слова: гуманитарный кванториум, технологический подход, подготовка учителя истории и обществознания, цифровая среда.

Annotation. The purpose of the article was to substantiate the need to create an educational environment in the format of a pedagogical quantorium in order to develop humanitarian technologies that should be formed in students of the pedagogical university hardskils and softskils. The main methods of scientific research were the method of foresight design, the method of expert panels and methods for the diagnostic study of occupational deficiencies. The analysis of psychological and pedagogical approaches, the results of an empirical and experimental study of the professional deficits of history and social science teachers made it possible to identify the set and content of "falling" competencies of students of a pedagogical university in the field of humanitarian education technologies.

Keywords: humanitarian quantorium, technological approach, history and social studies teacher training, digital environment.

Введение. Основная функция гуманитарного образования заключается в создании смыслов, формировании ценностно-мировоззренческой картины мира человека. Проблема формирования ценностей и смыслов в современном цифровом мире связана с многообразием каналов трансляции ценностей или псевдоценностей, доступностью для каждого различных источников информации и, соответственно способностью человека обрабатывать и верифицировать поступаемую информацию, понимать и создавать смыслы, осваивать способы работы с информацией, используя цифровые средства. Цифровые средства, как неотъемлемые элементы цифровой дидактики начинают стремительно использоваться в процессе обучения современной школой и системой дополнительного образования. При этом, несмотря на стремительное увлечение цифровыми средствами обучения в мире, ученые признают, что на данный момент отсутствуют педагогические или психолого-педагогические теории цифрового обучения (1).

В данной связи, вопросов возникает больше чем ответов: действительно ли цифровые средства обучения влияют на повышение качества образования? Какова методика их использования в учебном процессе? Как при выборе приемов и средств обучения должна быть учтена их взаимосвязь с формируемыми умениями? Как современные цифровые средства могут помочь в «переводе» избыточной информации в знания обучающегося? Используют ли цифровые средства в подготовке будущего учителя, и готов ли он к их применению?

Очевидно, что в практике подготовки учителя, актуальным является поиск новых цифровых дидактических инструментов, адаптированных к ситуации, при которой учебник и слово учителя не являются единственным источником знаний и смыслов. Такими инструментами, на наш взгляд, могут стать технологии гуманитарного образования, применяемые в комплексе с новыми цифровыми средствами обучения. В контексте нашего исследования, речь идет о создании модели педагогического кванториума, позволяющей обеспечить технологический подход к обучению предметам гуманитарного цикла на основе современных цифровых средств. Данное понятие впервые вводится в научный оборот.

Гуманитарный кванториум в системе предметной и методической подготовки будущего учителя истории и обществознания понимается как инновационная модель формирования компетенции учителя по применению технологий гуманитарного образования, объединяющая планируемые результаты подготовки учителя, содержание гуманитарного образования, формы, методы, технологии и цифровые средства обучения.

Проектирование и внедрение в практику подготовки учителя модели кванториума продиктовано жесткой необходимостью развития образовательной среды педагогического вуза и формирования у будущего учителя тех профессиональных компетенций, которые адекватно отвечают современной практике общего и дополнительного образования. Как известно, опыт организации работы кванториумов в виде детских технопарков, существует в России с 2016 года в системе дополнительного образования детей по программам естественнонаучной и технической направленности. В данной связи, очевидно, что имеющийся опыт требует особого внимания при подготовке будущего учителя в различных его аспектах: на уровне формируемых компетенций, выбора технологий и цифровых средств обучения применительно к гуманитарным предметам, создания новой инфраструктуры, разработки и внедрения модели кванториума в практику подготовки учителя истории и обществознания в целом.

Изложение основного материала статьи. Отправной точкой для разработки модели гуманитарного кванториума как инновационной дидактической среды формирования профессиональных компетенций будущих учителей истории и обществознания в нашем исследовании мы определили набор и содержание профессиональных компетенций учителя в области применения технологий гуманитарного образования и цифровых средств обучения. Определение данного набора потребовало создания экспертного сообщества из числа представителей работодателя, директоров, завучей школ, ведущих учителей-практиков, студентов выпускных курсов, имеющих опыт прохождения педагогической практики. Анализ требований работодателя к современному учителю истории и обществознания, практики преподавания предметов гуманитарного цикла, методических дефицитов учителя и выпускников педвуза, а также сопоставление полученных данных с приоритетными задачами в области гуманитарного образования и воспитания обучающихся, позволили конкретизировать содержание компетенций будущего современного педагога в области обеспечения технологического подхода к обучению предметам на уровне мягких (универсальных) навыков и профессиональных умений. К первым относятся, прежде всего, гуманитарное мировоззрение, медиаграмотность, DATA-грамотность, полилоговое мышление, исследовательские технологии. Содержание профессиональных умений объединяет как предметную, так и методическую подготовку, направленную на способность эффективно применять технологии гуманитарного образования в контексте достижения планируемых результатов освоения предметного содержания. К ним, в результате работы экспертного сообщества, отнесли навыки картографической интерпретации социально-экономических объектов; умение работать с историографической базой данных; умение применять диалоговые и полилоговые технологии в анализе источников исторической и обществоведческой информации; умение отбирать содержание предмета для работы с дополненной и виртуальной реальностями; умение использовать технологии исторической реконструкции; умение организовывать микросоциальные исследования в контексте личного социального опыта учащихся; умение обеспечить технологический подход в обучении истории и обществознанию и применять технологии формирования критического мышления, диалоговые технологии (диспуты, дебаты, сократовские диалоги), технологии геймификации и исторического реконструирования, кейс-технологии, форсайт-технологии, эдьютеймент.

Обеспечение технологического подхода в обучении является одним из условий реализации требований ФГОС общего образования, концептуально ориентированного на результат и реализацию субъектной позиции обучающегося в процессе освоения предмета. Но, несмотря на почти десятилетнюю практику реализации нового стандарта в школах, процесс обучения так и не стал в полной мере технологичным с точки зрения дидактики. Применение образовательных технологий на уроке, которые позволяют обеспечить желаемый результат и сформировать у обучающегося планируемые способы действий с предметным содержанием, часто вызывает у учителя методические затруднения. Учителя не всегда владеют достаточным

арсеналом образовательных технологий, эффективных в практике преподавания предметов гуманитарного цикла.

В ходе работы с представителями педагогического сообщества на ежегодных научно-методических семинарах и курсах повышения квалификации для учителей истории и обществознания, мы опросили 128 учителей на предмет применения ими конкретных образовательных технологий в обучении предметам гуманитарного цикла (таблица 1).

Таблица 1

Применение отдельных образовательных технологий на уроках истории и обществознания

Периодичность применения	**Наименование образовательных технологий**					
	Технологии формирования критического мышления	**Диалоговые технологии**	**Игровые технологии**	**Технологии исторического реконструирования**	**Кейс-технологии**	**Форсайт-технологии**
систематически	34%	21%	14%	0%	16%	0%
иногда	55%	44%	36%	2%	11%	7%
практически не применял	11%	35%	50%	98%	73%	93%

Среди причин нечастого применения образовательных технологий на уроках истории и обществознания, более половины опрошенных (61%) указывают на большие временные затраты при разработке такого урока, 31% учителей связывают причину с недостаточной методической подготовленностью в области применения отдельных перечисленных технологий и 8% педагогов связали неиспользование образовательных технологий с отсутствием необходимого технического оснащения процесса обучения.

Содержательно-функциональное наполнение кванториума и, соответственно, общий дизайн проекта предполагает выделение нескольких локаций – квантумов: Локация общегуманитарных навыков XXI века, Локация интерактивной истории, Локация «Человек в цифровом обществе» и Локация «Homosimbolicum»». Это позволяет обеспечивать преемственность в логике предъявления историко-обществоведческого содержания в системе общего образования и формировании предметных и методических компетенций будущего учителя истории и обществознания.

Современные цифровые средства позволят в процессе подготовки будущего учителя реализовать возможность сбора, визуализации, интеллектуального анализа данных и информационного поиска для самостоятельной экспериментальной деятельности в области новых технологий в социально-гуманитарных наук: проекционное оборудование и проекты для дополненной реальности (проектирование событий по исторической и обществоведческой тематике), интерактивные инсталляции для проектных решений в рамках предметного содержания истории и обществознания и тематики для дополнительного образования («интерактивная археология», «интерактивная медиевистика», «интерактивный политология», «цифровая экономика» и т.д.), интерактивные карты (физические, политические, тематические (локально-исторические) и др.), интерактивные рабочие столы (для визуализации исторических событий, социальных объектов; организации индивидуальной и групповой проектной работы), AR и VR оборудование, аудиогиды (проектирование виртуальных экскурсий), мобильные приложения и прочее (3).

Функциональность кванториума значительно расширяет возможность организации проектной и исследовательской деятельности в соответствии с ФГОС общего образования, внеурочной деятельности по общеинтеллектуальному направлению, дополнительного образования социально-гуманитарной направленности. Поэтому модель гуманитарного кванториума в системе подготовки будущего учителя в педагогическом вузе проектируется с учётом необходимости опережающего освоения технологий и навыков, которые будут актуальны в ближайшее десятилетие, и для формирования которых сенситивное поле может быть создано средствами общественных дисциплин.

Важно в процессе формирования профессиональных компетенций учителя предложить будущему выпускнику педвуза широкий спектр методических решений по использованию образовательных технологий и цифровых средств обучения на уроке, направленных на обеспечение достижения предметных и метапредметных (универсальных) умений в соответствии с требованиями ФГОС общего образования.

Методический выбор наполнения кванториума цифровыми средствами должен быть обоснован с точки зрения функциональности и направленности на обеспечение будущим учителем образовательных результатов, ориентиром для выбора которых будет являться ФГОС общего образования (2). Например, для создания локации (квантума) интерактивной истории образовательными результатами являются: развитие знаний о месте и роли исторической науки в системе научных дисциплин, представлений об историографии; развитие системных исторических знаний, понимания места и роли России в мировой истории, истории региона в истории России и мира, исторической обусловленности локальных событий и явлений; развитие картографических умений и владения навыками картографической интерпретации социально-экономических характеристик различных территорий; развитие умений работать с различными видами исторических источников, умениями самостоятельно анализировать документальную базу по исторической тематике; формирование умения проектировать предметное содержание, умений проектировать тематические экспозиции и экскурсии в режиме AR и VR; развитие умений применять исторические знания в профессиональной и общественной деятельности, поликультурном общении; развитие навыков организации

исторической реконструкции с привлечением различных источников. Выстроенное содержание образовательных результатов на уровне hardskills, предполагает корреляцию формируемых умений у школьника и соответствующих профессиональных умений у будущего учителя. Содержание образовательных результатов определяет и возможное техническое наполнение квантума.

Выводы. Предложенная модель педагогического кванториума позволяет обеспечить технологический подход к обучению предметам гуманитарного цикла на основе современных цифровых средств, что концептуально предполагает обоснование новой образовательной среды, конкретизации «портфеля» актуальных компетенций и соответствующих методов и приемов активного взаимодействия.

В условиях смены парадигм образования необходимо пересмотреть перечень необходимых компетентностей будущего учителя истории и обществознания. Инновации в цифровом обучении представляют собой не столько технические инновации, сколько изменения в содержании и организации образовательного контента, в структуре и в организационных принципах обучения. Интеграция цифровых методик в традиционный процесс обучения требует перестройки, как самой среды обучения, так и переоценку возможностей. Такой средой определен педагогический кванториум, как технологичная цифровая среда компетенций будущего учителя истории и обществознания. Педагогический кванториум подразумевает информационно-образовательную среду цифрового образования включающую: технические ресурсы; образовательные ресурсы; управление процессом.

Появление кванториума в педвузах будет не только способствовать обеспечению качества подготовки будущего учителя, но и позволит создать современную систему непрерывного образования педагогов, в частности учителей по истории и обществознанию; расширить взаимодействие с общеобразовательными организациями через программы дополнительного образования по определенному профилю подготовки, привлечь мотивированных абитуриентов и трансформировать модель взаимодействия с базовыми школами-партнерами.

В дальнейших перспективах исследований будут рассмотрены вопросы франшизы гуманитарных кванториумов, которая станет основой формирования «детской» науки.

Будущие исследования будут ориентированы на участие в этих проектах, что потребует инновационных идей и решений, способных создавать альтернативные решения и формы технологичной цифровой среды, в том числе, дискуссии о компетенциях будущего учителя истории и обществознания.

Литература:

1. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы / А.А. Вербицкий // Электронный научно-публицистический журнал «HomoCyberus». – 2019. – №1 (6). [Электронный ресурс].

2. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (утверждены приказами Минобрнауки России от 06.10.2009 г. № 373, от 17.12.2010 г. № 1897, от 17.05. 2012 г. № 413) [Электронный ресурс]. – URL: http://минобрнауки.рф/документы/

3. Шамигулова О.А., Мусифуллин С.Р., Ахтямов Р.С., Горсков Д.А. Кванториум как инновационная среда формирования компетенций будущего учителя истории и обществознания // Духовный мир мусульманских народов. Гуманистическое наследие просветителей в науке, культуре и образовании: материалы Международной научно-практической конференции (XV Акмуллинские чтения) 14-15 декабря 2020. Том I. – Уфа. – С. 322-325

Педагогика

УДК 376

кандидат педагогических наук, доцент Шашкина Гульнара Рустэмовна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
города Москвы «Московский городской педагогический университет»,
Институт специального образования и психологии (г. Москва);
аспирант Золотарева Ирина Владимировна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
города Москвы «Московский городской педагогический университет»,
Институт специального образования и психологии (г. Москва)

ИЗУЧЕНИЕ САМООЦЕНКИ ГОЛОСА СТУДЕНТАМИ-БУДУЩИМИ ЛОГОПЕДАМИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье описывается значимость самооценки голоса студентов-будущих логопедов, современные подходы в проведении анкетирования. Даны результаты по итогу анализа анкеты по самообследованию знаний в области анатомии и физиологии органов голосового аппарата, в области развития голоса в онтогенезе.

Ключевые слова: голос, самооценивание, онлайн-анкетирование, диагностика, студенты, будущие логопеды.

Annotation. The article describes the importance of self-assessment of the voice of students-future speech therapists, modern approaches to conducting a questionnaire. The results of the analysis of the questionnaire on self-examination of knowledge in the field of anatomy and physiology of the organs of the vocal apparatus, in the field of voice development in ontogenesis are given.

Keywords: voice, self-assessment, online survey, diagnostics, students, future speech therapists.

Введение. Голос учителя-логопеда – инструмент его работы. К голосу логопеда предъявляются достаточно завышенные требования: выносливость, интонационная выразительность, мелодичность, широкий звукочастотный диапазон, умеренная сила и приятный тембр. Важно не только обладание необходимыми качествами голоса, должным уровнем практической голосовой подготовки, но и умение разбираться в строении голосового аппарата, знать специфику развития голоса у детей, знать и учитывать правила гигиены голоса. Будущим логопедам необходимы знания о теории голосообразования, чтобы экономно и качественно использовать свой голосовой аппарат в дальнейшей практической работе.

Без использования голоса осуществление логопедической практики невозможно, поэтому важно следить и контролировать состояние голосовой функции, следовать правилам гигиены голоса и беречь его. Профессор О.С. Орлова [6] отмечала, что педагогу необходимо владеть самооцениванием голоса и своевременно обращать внимание на его качественные изменения. Не имея достаточный уровень голосовой подготовки, логопед не сможет передать нужные интонации, использовать нужную атаку голоса, отразить особенности голосов героев сказок, держать внимание детской аудитории. Неправильная техника голосоподачи, недостаточное развития силы, высоты, тембра может отразиться на смысловом содержании высказывания.

Данная проблематика затрагивается и описывается в научных наработках Е.С. Алмазовой, Ю.С. Василенко, Д.К. Вильсон, Л.Б. Дмитриева, И.И. Ермаковой, Е.В. Лавровой, И.А. Михалевской, О.С. Орловой, Л.М. Телеляевой.

Самообследование голоса не всегда удобно проводить во время занятий в рамках специализированных дисциплин по развитию голоса в вузах или распространять бланки с анкетами. Однако, в период пандемии распространился и приобрел успешность онлайн-формат для проведения многих форм работы. Онлайн-анкетирование со специально сформулированными и подобранными вопросами - оптимальный вариант для самооценивания знаний в области голоса, гигиены голоса, профилактики нарушений голоса и самооценивания состояния голоса в разные периоды времени.

Изложение основного материала статьи. Достаточно большое количество ученых-исследователей рассматривали вопрос о диагностике и подготовке голоса студентов, будущих специалистов по работе с детьми с ограниченными возможностями.

В работе О.К. Агавелян, Р.О. Агавелян, О.П. Пецух, Е.С. Ткаченко [1] представлен критический анализ изучения интонации у педагогов, взаимодействующих и обучающих детей с особыми потребностями в образовании. Авторы рассматривают интонацию как сложную структурированную систему, которую, с использованием знаний лингвистики, можно делить на 7 простых конструкций: повествовательная завершенность, вопросительные слова, вопросительный сопоставительный союз, выражение оценки с использованием местоимений, экспрессивное отрицание. При обследовании интонации необходимо учитывать: пол, уровень владения родным языком, эмоциональность человека, профессиональный опыт, уровень профессионального выгорания, личностные особенности, уровни сенсорного, интеллектуального, социального развития, ведущий вид восприятия, особенности коммуникации и невербальные признаки при речевом взаимодействии.

Исследователи поднимают важную проблему отсутствия необходимых технологий диагностики голоса педагогов в связи с нехваткой кадрового состава, оборудования, точных сведений, а также рассуждают об обязательности тестирования голоса педагогов для качественного преподнесения материала детям с ограниченными возможностями.

В.И. Лахмоткина и Л.А. Ястребова [4], проводя анализ голоса студентов дефектологического факультета Армавирского государственного педагогического университета, обозначили важность своевременной диагностики и профилактики голосовых расстройств. Голосовая нагрузка в логопедии часто превышает голосовые возможности человека, неготового долго и выразительно говорить. На фоне завышенных требований часто наблюдается появление и развитие гипотонусной дисфонии, что влечет за собой снижение голосовых возможностей и заметные ухудшения качеств голоса логопедов.

Авторы отмечают: значимость голосового тестирования при обучении логопедов на специальных дисциплинах, предназначенных для профессиональной подготовки голоса; важность формирования знаний о гигиене голоса и строении голосового аппарата. Результаты исследования показывают, на каких уровнях находятся голоса участников диагностики, какими знаниями в области фонопедии обладают студенты, как они оценивают собственный голос.

Е.В. Жаровская [2] при диагностике голосовых возможностей большое внимание уделяет исследованию мелодики голоса. Мелодика, по мнению автора, может показать наличие или отсутствие умения эмоционально преподносить речь. С помощью графических изображений при исследовании мелодики голосо-речевого сигнала можно установить диапазонные значения по высоте и силе голоса.

Анализ мелодики показывает, может ли обследуемый передавать в своей речи грусть, удивление, радость, спокойствие или напряженность, голоса героев произведений, сказок. Логопед должен передать содержание утрированно, ярко и наиболее выразительно произнести контекст. При утрированном произношении необходима правильная техника голосоведения для устранения рисков появления голосовых расстройств.

Важный вопрос своевременной диагностики речевой культуры при профессиональной подготовке студентов-педагогов к их дальнейшей педагогической деятельности затрагивается в работе Р.С. Семыкиной [8]. Автор констатирует, согласно современным образовательным стандартам федерального значения, речь студента-будущего педагога должна полностью соответствовать прописанным требованиям к речевой культуре, что включает в себя манеру проговаривания материала, технику речи, голосоведения.

Р.И. Семыкина отмечает важность диагностики, особенно выявление артикуляционных, моторных речевых зажимов. Если не выявить данный вид напряжения определенных групп мышц, которые участвуют в артикуляции и голосообразовании, то появляется риск возникновения нарушений дикции, снижение диапазонных значений голоса, неровного и физиологически неверного типа речевого дыхания. Автор отмечает, что для развития голоса, дикции и речевой культуры педагогов, важно уделять внимание не отдельным компонентам речи, которые необходимо диагностировать и развивать, а всем компонентам, умениям и возможностям речи говорящего.

В научных исследованиях В.А. Родькина [7] утверждает, что функциональные нарушения голоса могут появляться из-за перенапряжения голосового аппарата у логопедов и фонопедов. Она считает, что своевременную диагностику органов голосового и речевого аппарата необходимо проводить, используя психологический подход, при котором возможно выявление степени тревожности пациентов, проведение анкетирования, получение самооценочных характеристик голосов пациентов. Такой подход дает возможность рассматривать голос не только как акустический параметр, но и как отражение состояния организма в определённых ситуациях, которые могут стать риском развития функциональных нарушений голоса в дальнейшем. Самооценивание показывает, насколько пациент осведомлен знаниями в области гигиены голоса, каково отношение пациента к голосу и к собственному здоровью.

По мнению Е.А. Когаловой [3], важным аспектом в изучении голосовых параметров является диагностика диапазона голоса оратора по силе. Необходимо знать, умеет ли человек самостоятельно и точно контролировать силу звука собственного голоса. От силы передаваемого человеком звука голоса зависит качество понимания речи оратора слушателями, что достаточно важно при педагогическом и коррекционном воздействии. Автор проводит взаимосвязь между зависимостью амплитуды колебания голосовых связок от факторов, наличие которых необходимо уточнять при обследовании: психическое состояние человека, жизненные обстоятельства, воспитание индивида. Знания о наличии данных факторов могут облегчить диагностику интенсивности голоса и профилактику развития нежелательных проявлений голосовых расстройств.

С.В. Леонова [5] в статье о современных тенденциях состояния голоса лиц голосо-речевых профессий отмечает важность самостоятельной работы студентов-бакалавров профиля “Логопедия” над собственной речевой культурой, техникой речи, речевой выразительностью и голосоведением. Так как будущий логопед обязан готовиться к работе с детьми с ОВЗ, ему необходимо нарабатывать технику речи и голосоведения для утрированного произнесения материала, для повышения качества образовательного, воспитательного и коррекционного процессов, для стабильной и постепенной профилактики появления профессиональных голосовых расстройств. Студенты обязаны следить за своим качеством голоса, оценивать свои голосовые возможности и профессионально развивать голос.

Целью нашего исследования было изучение самостоятельной оценки голоса студентами-логопедами с применением дистанционного онлайн-анкетирования.

В период с 23 по 16 декабря 2020 года было проведено дистанционное анкетирование по оцениванию знаний в области фонопедии и самооценке качеств голоса студентов-логопедов. В анкетировании приняли участие 202 человека: студенты Московского государственного областного университета профиля «Логопедия» в количестве 79 человек (39%), обучающиеся Московского городского педагогического университета (кафедры логопедии) в количестве 113 человек (56%), обучающиеся Казанского Федерального университета в количестве 10 человек (5%). Пол обследуемых – женский. Возрастной диапазон участников анкетирования – от 19 лет до 61 года. Преобладали студенты в возрасте от 19 лет до 23 лет (75,2%), от общего числа студентов очная форма обучения составила 57,1%, заочная – 42,9%.

Анкетирование включало 5 тематических блоков и сведения об испытуемых: возраст, пол, место обучения.

Первый блок содержал вопросы для проверки знаний студентов в области анатомии и физиологии голосового аппарата: знания о хрящах, образующих гортань; о нервной иннервации гортани; мышечном строении при фонации; о самом процессе фонации и о том, от чего зависит качество голоса.

Второй блок включал вопросы о развитии голоса в онтогенезе: периоды развития детского голоса; возраст появления мутаций голоса; стадии развития голосовых мутаций; характер детского голоса и его отличие от голоса взрослого человека.

Третий блок объединял вопросы о голосовых нарушениях, о функциональных и органических расстройствах голоса, об ученых, занимающихся лечением голосовых нарушений и восстановлением голоса.

Четвертый блок включал вопросы для самооценки голоса студентов. Полученные ответы отражали самостоятельную характеристику голоса студентов, изменения голоса студентов в определённых ситуациях, наличие или отсутствие тревожности, время использования голоса в сутки, наличие и частота респираторных заболеваний, время утомления голоса, наличие или отсутствие вокальной или голосовой подготовки.

Пятый блок содержал вопросы о фонопедической и фониатрической работе, о специалистах, занимающихся лечением и восстановлением голоса.

Таблица №1

Анализ анкетирования студентов

Анализ ответов / Блоки	Блок №1	Блок №2	Блок №3	Блок №4	Блок №5
Ответы раскрывают суть вопроса, аргументированные. Для 4 блока: положительная самооценка голоса.	17%	58,4%	8,9%	66,3%	100%
Ответы раскрывают суть вопроса, недостаточно аргументированные. Для 4 блока: сомнительная самооценка голоса.	83%	41,6%	79,2%	15,3%	0%
Ответы не раскрывают суть вопроса. Для 4 блока: отрицательная самооценка голоса.	0%	0%	11,9%	18,4%	0%

По итогу анализа ответов по первому блоку мы выявили, что 17% студентов дали полные, правильные и раскрытые ответы на вопросы по анатомическому строению голосового аппарата. 83% студентов ответили недостаточно полно, их ответы не раскрывают сути вопросов.

58,4% студентов дали полные и аргументированные ответы на второй блок вопросов о развитии голоса в онтогенезе. 41,6% студентов представили неполные, нераскрытые ответы, дали неточные сведения о периодах развития голоса в онтогенезе, о периодах мутации, некорректно определили характеристики голоса в мутационном периоде.

Анализ ответов третьего блока раскрывает диапазон знаний студентов в области нарушений голоса. Полные и развернутые ответы на вопросы, с перечислением всех требуемых терминов и должной аргументацией, с учетом научных классификаций дали всего лишь 8,9% участников анкетирования. Ответы без конкретизации терминологии и с недостаточной аргументацией представили 79,2% студентов. 11,9%

студентов показали слабый уровень знаний по терминологии, в их ответах отсутствовали определения, аргументация, не учитывалась классификация нарушений голоса.

Для корректной оценки голоса необходимы и знания в области самостоятельного оценивания голоса студентов. Самооценивание подразумевает учет самим обследуемым его возможностей в области чего-либо, в частности, возможностей голоса в каких-либо ситуациях. Вопросы анкеты по четвертому блоку по самооценке голоса предполагают свободную форму ответа. После качественного анализа полученных свободных ответов мы выявили, что 15,3% участников анкетирования характеризуют свой голос как нормальный и достаточно модулированный. 16,8% студентов считают, что их голос выразительный и интонационно насыщенный, 17,3% участников оценивают свой голос как громкий, 10,4% – как спокойный и ровный. Всего 1% от общего числа студентов указали, что их голос является выносливым, 3% студентов считают свой голос неприятным, режущим слух, в некотором случае назализованным. 11,4% студентов описывают силу голоса как недостаточную и говорят о том, что во многих ситуациях их голос тихий. У 4% анкетируемых в ответах отмечено, что их голос хриплый, сиплый, отмечается быстрое утомление при голосовой нагрузке. 2,4% студентов описывают свой голос как монотонный, недостаточно модулированный, маловыразительный. 2% участников указывали на то, что их голос невыносливый. Только 7% участников анкетирования отметили, что их голос стабилен в любых ситуациях. Остальные участники отметили, что голос меняется в зависимости от ситуации: утомляется к вечеру или при большой нагрузке, становится сиплым, тихим; отражает ситуации стресса или моменты возбуждения нервной системы, например, при публичных выступлениях; отмечается дрожание при волнении, переживаниях, напряженных моментах; многие указывали, что качество голоса значительно меняется при наличии респираторных и вирусных заболеваний.

При обследовании наличия тревожности 20,3% студентов дали отрицательный ответ, остальные 79,9% обследуемых дали положительный ответ, при этом, часто описывая в скобках ситуации, которые вызывают повышенную тревожность, например, ответ на экзамене, влияние стрессоров, нервное напряжение.

29,4% студентов на вопрос о мерах профилактики голосовых расстройств ответили отрицательно, у них отсутствуют знания о гигиене голоса и о том, как избежать нарушений голоса, 4% студентов написали о том, что у них сформированы лишь частичные знания в этой области. Остальная группа студентов указала о факте наличия глубоких знаний в области гигиены голоса и профилактики голосовых нарушений.

14,9% обследуемых указали на то, что в течение суток они используют свой голос более 10 часов. 2% студентов указали, что голосовая нагрузка длится более 18 часов в сутки. Остальная группа студентов (83%) считают, что используют голос менее 10 часов в сутки.

На вопрос о частоте переноса респираторных и вирусных заболеваний в год 17,3% анкетируемых дали ответ “редко”, остальные 82,7% участников указали, что болеют более двух раз в году.

16,3% студентов отметили, что их голос очень быстро утомляется, 71% – что их голос достаточно вынослив и не поддается утомлению, 12,7% затруднились в ответе на вопрос о скорости утомления голоса. 23,7% участников анкетирования отметили, что занимались или занимаются вокальной деятельностью, остальные 76,3% ранее вокалом не занимались.

Анализ ответов пятого блока о знаниях в области фонопедии и фониатрии показал, что знания студентов достаточно хорошо сформированы, обследуемые с легкостью отличают разницу между этими двумя направлениями (фонопедия и фониатрия) и легко отличают специалистов и их специфику работы, к какой области они относятся (медицина или педагогика). Большинство студентов отметили, что при нарушениях голоса (при заболеваниях ОРВИ) обращались к профильным врачам.

Выводы. При обследовании голоса студентов – будущих логопедов самостоятельная оценка голоса очень значима. Для самооценивания возможно проведение онлайн-анкетирования с применением специально подобранных вопросов со свободными формами ответов. Онлайн-анкетирование информативно, удобно в распространении и получении быстрой статистики для анализа полученных ответов.

Самооценивание знаний в области фонопедии и голоса имеет ключевое значение в диагностике, так как голос человека содержит психический и психологический аспекты, может меняться в зависимости от ситуации. Голосовое поведение в различных жизненных моментах возможно полностью описать только говорящему. Проведение анкетирования важно для составления плана дальнейшего обследования и проведения работы по развитию компонентов голоса и речевой выразительности будущих профессионалов.

Литература:

1. Агавелян, О.К. Педагогические аспекты проблемы классификации интонационных характеристик голоса / О.К. Агавелян, Р.О. Агавелян, Е.С. Ткаченко, О.П. Пецух // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – №1. – С. 115-120

2. Жаровская, Е.В. Характеристика элементов мелодического рисунка речи / Е.В. Жаровская // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – №7(73). – С. 137-140

3. Когалова, Е.А. Восприятие высказывания в зависимости от интенсивности его звучания / Е.А. Когалова // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. – 2018. – Вып. 5 (795). – С. 43-52

4. Лахмоткина, В.И. Профилактика и устранение профессиональных нарушений голоса у лиц речевых профессий/ В. И. Лахмоткина, Л. А. Ястребова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №64-4. – С. 137-140

5. Леонова, С.В. Организация и содержание самостоятельной работы студентов-бакалавров профиля "Логопедия" в современных условиях модернизации высшего образования / С.В. Леонова // Современное образование: традиции и инновации. – 2017. – №1. – С. 139-143

6. Орлова, О.С. Самооценка голоса при формировании профессиональных компетенций логопеда / О.С. Орлова // Специальное образование. материалы XII Международной научной конференции. – 2016. – С. 9-15

7. Родькина, В.А. Функциональные нарушения голоса в практике логопеда-фонопеда/ В.А. Родькина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. – №12 (декабрь). – С. 1-6

8. Семыкина, Р.С. Культура речи как фактор профессиональной подготовки студентов / Р.С. Семыкина // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – №1 (86). – С. 60-62.

УДК 378 (07)

старший преподаватель Шилаева Нина Константиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
старший научный сотрудник Шимичев Алексей Сергеевич
Нижегородский государственный лингвистический университет
имени Н.А. Добролюбова (г. Нижний Новгород)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ

Аннотация. В данной статье рассматриваются способы совершенствования лингвострановедческого компонента социокультурной компетенции на основе аутентичных текстов.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, лингвострановедческий компонент, аутентичный текст, прецедентные феномены.

Annotation. This article examines ways to improve the linguistic and country component of socio-cultural competence based on authentic texts.

Keywords: socio-cultural competence, linguistic and cultural component, authentic text, precedent phenomena.

Введение. В условиях современного процесса обучения иностранному языку в педагогических вузах происходит сдвиг привычной модели приоритетов в вопросе конечной цели. Ранее приобретение коммуникативного навыка занимало ведущие позиции, то есть предполагалось овладение обучающимся достаточным объемом лексико-грамматического материала для поддержания и ведения диалога с носителем языка на заданную тему. Однако в настоящее время желаемым результатом является готовность обучающегося осуществлять качественное общение в рамках диалога культур. Развитие способности в полной мере реализовать себя в поликультурном пространстве обуславливает необходимость формирования межкультурной компетенции, которая обнаруживается при взаимодействии усвоения правил иноязычного кода и накопления культурного опыта человека [4]. Таким образом, общей целью обучения иностранному языку на современном этапе является формирование «…поликультурной языковой личности, готовой к реализации межкультурного взаимодействия с инофоном» [11, с. 103].

Изложение основного материала статьи. Исследование современных подходов к вопросу обучения иностранному языку показывает, что иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК) и межкультурная компетенция (МКК) не рассматриваются сепаративно, а существуют в интеграции и имеют связующее звено, называемое социокультурной компетенцией (СКК) [1]. Новый методический словарь терминов и понятий определяет социокультурную компетенцию как «…совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям, стереотипам поведения носителей языка» [9]. И.Н. Илхомова определяет социкультурную компетенцию как готовность личности «…взаимодействовать с представителями иной лингвокультурной общности» [6]. Важность данного аспекта в обеспечении полноценного достижения цели обучения иностранному языку трудно переоценить. В методической науке доказано, что язык невозможно в полной мере освоить в отрыве от культуры страны, в которой он является основным. Владение социокультурным компонентом позволяет избежать культурного шока и предотвратить всевозможные казусные ситуации недопонимания между представителями разных культур.

Существуют различные точки зрения ученых относительно вопроса компонентного состава СКК. Так, кандидат филологических наук В. Н. Копытко выделяет следующие компоненты данного аспекта обучения иностранным языкам:

– лингвострановедческий (понимание и способность грамотно перевести на родной язык эквивалентную/ безэквивалентную лексику изучаемого языка, лакуны, прецедентные феномены);

– социолингвистический (осуществление верного выбора лингвистической формы и способа языкового выражения);

– культурологический (приобретений достаточного объёма практических знаний о культурной специфике страны изучаемого языка) [7].

Кандидат социологических наук М.Р. Гозалова кроме перечисленных трех, выделяет так же социально-психологический компонент социокультурной компетенции [3]. Именно данная составляющая, по мнению автора, определяет степень психологической готовности обучающегося к ведению качественного диалога культур.

В настоящей работе будут проанализированы пути совершенствования лингвострановедческого компонента СКК. Фактически подтверждено, что недостаточная сформированность СКК может привести к появлению ошибок, носящих социокультурный характер и как следствие, полному нарушению хода общения с представителями другого лингвокультурного сообщества. Зачастую ошибки данного типа возникают вследствие ограниченности временного регламента учебных часов в вузе. При данных условиях обучающиеся овладевают лишь практическим аспектом языка (иноязычной коммуникативной компетенцией), овладение культурной составляющей отходит на второй план. Однако для обеспечения качественного процесса общения представителей разных культур без затруднений этического характера, необходимо владение обучающимися отдельными компонентами социокультурной компетенции на достаточном уровне. Овладение лингвострановедческим компонентом является первым шагом в процессе совершенствования СКК на занятиях по языку в вузе. Одним из лучших способов развития данного компонента является погружение в естественную языковую среду (смоделированную на уроке) посредствам применения учителем различных аутентичных материалов.

Наиболее распространенным и доступным типом учебного материала, позволяющим создать естественные коммуникативные условия для обучающихся, являются аутентичные тексты, включающие в себя лингвострановедческую составляющую. Такие тексты зачастую содержат в себе такие национально

специфические единицы речи как прецедентные феномены. Одним из разновидностей прецедентных феноменов является прецедентное высказывание – «...репродуцируемый продукт речемыслительной деятельности, законченная и самодостаточная единица, которая может быть или не быть предикативной...» [8]. Такими высказываниям могут быть пословицы, которые передают многовековую мудрость, учат понимать паттерн мышления представителей иноязычной культуры и с помощью лексики лингвострановедческого характера развивать навык выстраивания мысли на изучаемом языке не прибегая к переводному методу калькирования. Так как пословицы не могут быть переведены дословно и сочетаться в предложении со стилистически нейтральной лексикой, они имеют свои аналоги в различных языках, однако содержат разный лингвострановедческий аспект, передающий национальные особенности. Например, английская пословица “Don’t make a mountain out of an anthill” может на русский язык быть переведена дословно, но лучше при переводе воспользоваться русским аналогом «Не раздувай из мухи слона», значение: не стоит чрезмерно паниковать из-за незначительного. Или другой пример, “The cat is out of the bag” может быть переведено как «Тайное становится явным». Таким образом, прецедентные феномены, встречающиеся в аутентичных текстах, являются важным аспектом формирования СКК обучающихся.

Проблему использования аутентичных текстов в целях развития СКК у обучающихся подробно рассматривает И.А. Шалыгина. Проведя глубокий анализ подходов к совершенствованию СКК, типологий аутентичных и учебных текстов, автор приходит к следующим выводам:

– аутентичные тексты помогают раскрыть естественный социальный контекст языка, иллюстрируя его функционирование в подлинной форме, принятой носителями;

– аутентичный текст обладает информативностью и повышенным эмоциональным откликом со стороны обучающихся, как следствие, является средством повышения мотивации студентов к изучению не только коммуникативных (практических) сторон языка, но и его культурной составляющей;

– использование искусственно упрощенных текстов может послужить причиной дальнейших трудностей при переходе к работе над аутентичными материалами;

– «препарированные» учебные тексты лишены признаков средства социокультурной коммуникации, то есть национальной специфики и культурных особенностей [10].

Автор также предлагает определенную технологию работы с текстами на учебном занятии, выделяя следующие этапы:

1. Предтекстовый (побудительно-мотивационный).
2. Текстовый (аналитико-синтетический).
3. Контрольный (проверка понимания прочитанного).
4. Интерпретативный (информационная переработка текста).
5. Результативный (постановка и решении коммуникативной задачи, вид речевой деятельности – говорение) [10].

Каждый из этапов характеризуется особенной важностью и не может быть исключен из процесса или подменен другим. Это объясняет специфику определенных видов работы на каждом из них.

Так, основной задачей предтекстового этапа является побуждение учащихся к прогнозированию содержания текста. Целесообразны такие виды деятельности, как наводящие вопросы, прогнозирование по заголовку, выстраивание ассоциативных рядов и т.д.

Текстовый этап характеризуется в нацеливании обучающихся на чтение/аудирование текста с целью осмысления его содержания. Наиболее продуктивны такие виды деятельности, как беглое чтение текста (первое прослушивание текста) без акцента на незнакомую лексику, повторное прочтение/прослушивание для уточнения темы, работа с ключевыми словами, работа с прецедентными феноменами.

Задачей третьего, контрольного, этапа является проверка понимания прочитанного (услышанного). Для реализации поставленной задачи наиболее эффективны следующие упражнения: идентификация верных и неверных утверждений, выполнение теста с выбором из предложенных вариантов (multiple choice), иллюстрация ключевой идеи текста рисунком.

На четвертом этапе информационной переработки текста необходимо соблюдение принципа от простого к сложному и выполнение определенных поисковых действий, например, извлечение и ранжировка информации из текста, ответы на общие и специальные вопросы, составление собственных вопросов по содержанию, разделение текста на смысловые отрезки, составление подробного плана текста.

Пятый, результативный, этап связан с постановкой и решением коммуникативной задачи. Ведущим видом речевой деятельности становится говорение. Целесообразно применение таких заданий, как краткое изложение (устное) содержания текста, высказывание собственного мнения и обсуждение ключевой проблемы текста с опорой на личный опыт, составление аннотации, разыгрывание мини-сцен бытовых ситуаций, перекликающихся по сюжету с темой текста.

Рассмотрим подробнее работу по данной технологии на примере текста подкаста *"Covid: One year on"* [12].

Предтекстовый этап.

Suggestive questions.

1. Who had *Covid*?
2. What are the symptoms of this disease?
3. How many people suffered from *Covid* in Russia?
4. How many people suffered from *Covid* all over the world?
5. Do you know approximately, how many people were infected by the major virus known as *Spanish flu*? Was it…a) 5 million? b) 50 million? c) 500 million? Thank you for your guesses. Listen to the program to find out the correct answer.

Текстовый этап.

Matching. Match the words with their meanings.

a) pandemic	1) become stronger and is difficult to stop
b) take hold	2) disease that affects many people around the world
c) wimpy	3) starts to happen
d) sheer	4) great or significant
e) kicks in	5) the full amount of genetic information of something
f) genome	6) feeble or not very strong

Контрольный этап.

T/ F statements. Mark the sentences T if they are correct and F if they are wrong.

1. Covid-19 has been responsible for more than two million deaths globally.
2. In 1916 another major virus known as Spanish flu, swept across the world.
3. Jenny Rohn is a virologist from University College London.
4. Main challenge was to develop a vaccine that could stop us becoming infected altogether.
5. So Japanese had a scientific system which **kicked in** – or started happening – quite quickly.

Интерпретативный этап.

Task. Put all types of questions to the text and make a plan of its retelling.

Результативный этап.

Task. Make up a dialogue: One of you had Covid-19 and you want to share with your partner how it was. The other hasn't had Covid-19 and want to find out more about the symptoms of this disease.

Аутентичные тексты являются одним из наиболее важных, но не единственным источником лингвострановедческих знаний. Существует большое число других типов учебных материалов, которые могут быть успешно интегрированы в современный процесс обучения иностранному языку.

Выводы. Таким образом, совершенствование лингвострановедческого компонента социокультурной компетенции является важным аспектом полноценного изучения иностранного языка, так как культура не может рассматриваться дезинтегрировано от него. Владение лингвострановедческими реалиями расширяет кругозор учащихся, помогает развитию языковой догадки и позволяет погрузиться в естественную языковую среду. Кроме того, формирование социокультурной компетенции позволяет овладеть правилами этикета представителей других культур и избежать неприятных ситуаций расхождений поведенческих шаблонов в процессе межкультурной коммуникации.

Литература:

1. Болдырева Т.В. Социокультурная компетенция как связующее звено иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций в обучении иностранному языку // Вестник Бурятского государственного университета. – 2011. – №15.
2. Будник А С. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции старших школьников аудиовизуальными средствами // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2012. – №150.
3. Гозалова М.Р. Развитие социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2013. – №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-sotsiokulturnoy-kompetentsii-v-protsesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku (дата обращения: 05.03.2021).
4. Дареева О.А., Дашиева С.А. Социокультурная компетенция как компонент коммуникативной компетенции // Вестник БГУ. – 2009. – №15. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnaya-kompetentsiya-kak-komponent-kommunikativnoy-kompetentsii (дата обращения: 03.03.2021)
5. Жирун М.М. Наглядный метод обучения в формировании социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка // Педагогическое образование и наука. – 2009. – №11.
6. Илхомова И.Н. Социокультурная компетенция как связующее звено иноязычной межкультурной компетенций в обучении иностранному языку // Вестник Бурятского государственного университета. – 2011. – №15.
7. Копытко Виктория Николаевна Роль лингвострановедческих знаний в формировании социокультурной компетенции // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – №12-3 (66). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-lingvostranovedcheskih-znaniy-v-formirovanii-sotsiokulturnoy-kompetentsii (дата обращения: 01.03.2021).
8. Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология / В.В. Красных. – М.: Гнозис. – 2002. – 284 с.
9. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
10. Шалыгина Ирина Анатольевна Лингвострановедческий компонент содержания обучения иностранному языку как фактор развития социокультурной компетенции студентов педагогического колледжа // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2013. – №2 (10). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lingvostranovedcheskiy-komponent-soderzhaniya-obucheniya-inostrannomu-yazyku-kak-faktor-razvitiya-sotsiokulturnoy-kompetentsii (дата обращения: 15.03.2021).
11. Шимичев А.С. Современные подходы к определению понятий межкультурная компетенция и иноязычная коммуникативная компетенция // Новая наука: стратегии и векторы развития. – 2016. – № 2-2 (64).
12. Covid: One year on. URL: https://www.bbc.co.uk/learningenglish/features/6-minute-english/ep-210225 (дата обращения: 15.03.2021).

УДК 37.013

кандидат философских наук, доцент Шиманская Ольга Константиновна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова» (г. Нижний Новгород),
Международная междисциплинарная научно-исследовательская лаборатория «Историческая компаративистика и развитие восточно-азиатских территорий» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Беляева Татьяна Константиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант Перова Анастасия Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОНЦЕПЦИИ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИХ ТИПОВ В ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ВЗГЛЯДАХ Н.Я. ДАНИЛЕВСКОГО

Аннотация. Статья посвящена проблеме педагогического потенциала концепции культурно-исторических типов в естественнонаучных взглядах Н.Я. Данилевского.

Ключевые слова: Николай Яковлевич Данилевский, естественнонаучное образование, философско-исторические исследования, концепция культурно-исторических типов.

Annotation. The article is devoted to the problem of the pedagogical potential of the concept of cultural-historical types in the natural science views of N.Ya. Danilevsky.

Keywords: Nikolay Yakovlevich Danilevsky, natural science education, philosophical and historical research, the concept of cultural and historical types.

Введение. На фоне кризиса образования и философии образования в современной России происходит «поиск образовательных концепций, которые смогли бы противостоять угрозам вырождения культурного многообразия мира и единства планетарной цивилизации. Это определяет важность поиска таких основ воспитания, которые могли бы способствовать оздоровлению страны» [1]. По мнению Сороковых В.В. «Педагогическая сущность наследия Н.Я. Данилевского наиболее адекватно определяется термином «философия образования», поскольку именно им охватываются важнейшие факторы развития его идей и обобщений, объекты его исследовательского внимания, точка зрения, с какой именно они его интересуют, его выводы, направленные на позитивное развитие «естественной системы мироздания» и её компонентов: биоценозов, хозяйственных и политических систем, культурных миров, иных образовательных феноменов биосферного и цивилизационного масштаба и «всечеловеческой цивилизации» как их интегрального и социоприродного единства. Эти аспекты наследия мыслителя определяют и его возможную роль в современном философско-образовательном поиске, так как ориентируют педагогику (как особую подсистему образовательного процесса Вселенной, всё заметнее оказывающей на него своё влияние) на согласование логики искусственного образовательного процесса (собственно педагогического) не с какими-либо произвольными или стихийно выработанными пожеланиями, но с логикой развития объективных (не искусственных) образовательных феноменов, как-то: личность, семья, сословия, регионы, народы, культурные миры и цивилизации» [6].

В конце XIX века дискуссия о самобытности и оригинальности национальной науки и, в целом, культуры захватывает не только общественную мысль, но и сферу естественнонаучного знания. В образованных слоях общества распространяется увлечение естественнонаучным образованием и знанием, признаками прогрессивного видения всех явлений и процессов становится установка на позитивизм и дарвинизм. Возросший престиж естественных наук, их несомненная практическая польза меняет стиль, в том числе, философско-исторических исследований, заставляет их по-новому взглянуть на проблематику ценностей.

Изложение основного материала статьи. Одним из первых мыслителей новой генерации, трактующим под естественнонаучным углом зрения славянофильское видение истории был Н.Я. Данилевский, автор исследования «Россия и Европа. Взгляд на культурные и политические отношения Славянского мира к Германо-романскому» (1871). Николай Яковлевич Данилевский (1822-1885) был биологом и естествоиспытателем, наряду с этим, в эпоху реформ 60-х годов XIX века, он выдвинулся на службе в Министерстве государственных имуществ, стал одним из создателей российского законодательства природопользования. Биография Н.Я. Данилевского была полна драматических моментов. Студентом он увлекся экономической теорией социалиста Шарля Фурье, это привело его в кружок М.В. Буташевича-Петрашевского, так же в прошлом лицеиста. В это время Н.Я. Данилевский был сторонником эволюционного развития общества на основе свободного труда и справедливой оплаты с опорой на национальные традиции землепользования и исторический опыт. В 1849 г. за связь с петрашевцами он был арестован, заключен в Петропавловскую крепость, далее выслан в Вологду и Самару. Работая в Министерстве государственных имуществ под руководством П.Д. Киселёва, дослужился до Действительного тайного советника. С 1853 г. участвовал в десяти научных экспедициях по исследованию рыболовства, сначала под руководством академика Карла фон Бэра, а затем возглавляя их. В 1879 г. был назначен директором Никитского ботанического сада.

В «России и Европе» Данилевский разрабатывает концепцию культурно-исторических типов (далее КИТ), выявляет развитие структурных элементов системы ценностей, на которой основаны Европейская и Российская цивилизации. Выступая против прогрессистской, однолинейной европоцентристской модели видения развития культуры Н.Я. Данилевский предлагает коэволюционную парадигму. Данилевский не отрицает прогресс как таковой, он говорит о том, что он не в количественном накоплении материальных и

духовных ценностей, а в качественном расширении сфер деятельности народов в разных регионах планеты в разное время. Поэтому и прогресс, к и застой, не могут быть онтологическими характеристиками исторических общностей, они выступают всего лишь преходящими возрастными особенностями.

Формулируя законы становления и развития КИТ, Данилевский исходил из того, что каждый из них представляет определённую форму исторической деятельности – религиозную, эстетическую, юридическую, научную. Грядущий Всеславянский КИТ «впервые может стать «четырехосновным» – синтезом «всех сторон культурной деятельности», способным гармонизировать все стороны народной жизни. Предшествующие КИТ были или аутохтонными, «особые категории деятельности» которых находились в неразделённом виде, или одноосновными», и лишь Европейский претендует на название «двуосновного политико-культурного типа с преимущественно научным и промышленным характером культуры» [3, с. 407-430].

Исследователи трудов Данилевского признают, что он: «в значительной степени оставался эмпириком» [2, с, 169], но ставил задачу обоснования значения религиозных ценностей в жизни общества и человека. Среди выделенных им видов исторического творчества религиозная деятельность и ценности занимают приоритетную позицию. В отношении к богу человек, по утверждению Данилевского, обретает понятие: «о судьбах своих, как нравственно неделимого в отношении к общим судьбам человечества и Вселенной» [3, с. 400]. Подлинность христианства сохранена в православии, поэтому только православная цивилизация может реализовать четырёхосновной КИТ: «неправославный взгляд на церковь – пишет он – лишает само Откровение его незыблемости … и тем разрушает в умах медленным, но неизбежным ходом логического развития самою сущность христианства, а без христианства нет и истинной цивилизации, то есть нет спасения в мирском смысле этого слова» [3, с. 184].

Основным трудом Н.Я. Данилевского 80-х гг. XIX в. была работа по критическому анализу учения Ч. Дарвина. Во введении к книге «Дарвинизм. Критическое исследование» Н.Я. Данилевский отмечает, что познакомился с учением Ч. Дарвина и возражениями против него в 60-е годы. По настоянию своего лицейского друга П.Н. Семёнову, Данилевский и начал работать над книгой в 1879 г. В 1885 г вышли две части первого тома, второй том не был завершён.

Данилевский выступает противником эволюционизма. Признавая некоторые заслуги дарвинистов в биологии, положительно оценивая такие стороны этого учения, как борьба видов, Данилевский не согласен с тем, что дарвинизм как «особое миросозерцание, высший объяснительный принцип, не для какой-нибудь частности, хотя бы и самой важнейшей, но для целого миростоения, объясняющий собою всю область бытия» [4, с. 4]. Данилевский даёт отпор эволюционизму, указывая на ошибки и неточности аргументации Ч. Дарвина и дарвинистов. Он считает дарвинизм следствием гегельянства, в противовес ему опирается на теорию катастроф Ж. Кювье и телеологический эволюционизм Карла фон Бэра.

Данилевский решает проблему: как из хаоса разнообразных форм, из массы случайностей рождается гармония и целесообразность в природе. По Дарвину причина в естественном отборе, борьбе видов и изменчивости, то есть в материальных закономерностях. Причина популярности дарвинизма в новизне и простоте. Он объясняет природу без идеального начала. Но, как отмечает С.И. Бажов: «В основу общего понятия о материализме у Н.Я. Данилевского легло представление о механистическом материализме» [2, с. 62-63].

Н.Я. Данилевский рассматривает дарвинизм как проблему чрезвычайной важности для мыслящего человека. Вопрос, решаемый дарвинизмом: «неизмеримо важнее и всего имущества, и всех благ, и жизни всех нас и всего нашего потомства в совокупности» [4, с. 19]. Н.Я. Данилевский подчёркивает, что дарвинизм: «устраняет последние следы того, что принято теперь называть мистицизмом, устраняет даже мистицизм законов природы, мистицизм разумности мироздания. А если разумность, то, конечно, и сам разум, как божественный, так и наш человеческий, устраняется, или является одним из частных случаев нелепости, бессмысленности, случайности, которые и остаются истинными, единственными господами мира и природы» [4, с. 19]. Причина всего существующего у Дарвина заключается в материальном, имманентном, а по Данилевскому в «целенаправлении» природного трансцендентным, идеальным началом. Если ставится под сомнение существование идеального в природе, то следующий шаг – упразднение религии, основы существования целых КИТ. Дарвинизм – продолжение в науке борьбы Запада и России. Поэтому Н.Я. Данилевский считал, что он присущ английскому характеру, квинтэссенции общего европейского психологического и культурного типа в условиях экономической и военно-политической гегемонии Британской империи в мире.

«Дарвинизм» был негативно принят в научных кругах, но автору уже не пришлось участвовать в дискуссии, которая развернулась вокруг его книги. В развернувшейся в 1887 и 1889 гг. на страницах журналов «Русский Вестник» и «Русская мысль» полемике принимали участие Н.Н. Страхов, К.А. Тимирязев и А.С. Фаминцын. Н.Н. Страхов выступал с апологией взглядов Н.Я. Данилевского. Основным его оппонентом был К.А. Тимирязев. Тимирязев одним из первых обратил внимание на исключительную роль растений на нашей планете. Он смог раскрыть значение зеленого растения как посредника между живой и неживой природой, между двумя космическими телами – Солнцем и Землей. К.А. Тимирязев занимался проблемами фотосинтеза, и указывал на ведущую роль этого процесса в возникновении и развитии жизни на Земле. В 1877 г. К.А. Тимирязев, находясь в Англии, посетил Чарлза Дарвина в его усадьбе в Дауне. И вот тогда еще Ч. Дарвин сказал, что хлорофилл – это интереснейшее из органических веществ на Земле. Будучи философствующим биологом, Тимирязев стоял на позициях материализма.

В статье «Опровергнут ли дарвинизм?» К.А. Тимирязев пишет о том, что заслугой Н.Я. Данилевского в его критическом обзоре является систематический обзор возражений, высказанных против дарвинизма. Дарвинизм молодая, но широко признанная научная парадигма, у которой есть достоинства и неизбежные недостатки, известные и её последователям. Общей посылкой дарвинистов является убеждение в эволюционном характере изменений органических форм: «это только самая широкая индукция, до которой возвышается научная мысль. Но в его, силе, конечно, заключается и его слабость. Сила этой индукции в том почти безграничном числе фактов, на которые она опирается; ея слабость – в ея всеобщности, мешающей её возможности проверки этой конечной санкции всякой научной мысли» [6, с. 14]. Высказываясь в защиту дарвинизма, Тимирязев придерживается стиля научной полемики, признавая заслуги Н.Я. Данилевского как естествоиспытателя-практика и будучи корректным в отношении памяти учёного. Но после выступления на страницах «Русского вестника» Н.Н. Страхова с публикацией «Всегдашняя ошибка дарвинистов», где тот повторяет основные аргументы Данилевского, полемика заостряется.

В следующей статье, под названием «Бессильная злоба антидарвиниста» К.А. Тимирязев пишет: «возражение Данилевского касается не дарвинизма Дарвина, а дарвинизма, выдуманного самим Данилевским» [8, с. 36]. Подробно рассматривая аргументацию дарвинистов и антидарвинистов, Тимирязев указывает на нелогичность обобщений, сделанных на основе анализа биологического материала Данилевским. Эти ошибки проистекают от неверных научных посылок. Данилевский, по убеждению Тимирязева, идёт не от фактов к анализу, а подбирает к уже принятой им концепции факты, причём на вторичные причины, составляющие основу размышлений современного натуралиста, и Дарвина, в том числе, он не обращает внимания. Задача Данилевского и Страхова: «доказать, что процесс происхождения организмов – процесс загадочный, таинственный, необъяснимый без непосредственного вмешательства целесообразно предопределяющего разумного начала» [8, с. 59]. Отсюда гнев Данилевского и Страхова на дарвинизм возникает потому, что это учение своею попыткой объяснить происхождение организмов «вторичными причинами» оскорбляет их философское мировоззрение: «выражаясь определённее – их религиозное чувство» [8, с. 66].

Другой участник дискуссии, А.С. Фаминцын, прямо указывает на гносеологический характер возражений Ч. Дарвину: «Данилевский особенно раздражён тем, что дарвинизм послужил как бы новою точкою опоры для учения материалистов, лишая в то же время научной почвы учение идеалистов» [9, с. 624]. Однако исследования Дарвина имеют громадное значение для естественных наук и признание дарвинизма совершенно не обязательно ведёт к материализму: «неопровержимым доказательством этому служит признание Дарвиным личного божества» [9, с. 637]. По мнению автора статьи, Н.Я. Данилевский не понял дарвинизм или превратно его истолковал для себя, например, случайность не носит в нём абсолютного характера. Напротив, в теории естественного отбора случайность относительна и проявляется в результате цепочки закономерностей. Поэтому общее суждение о книге Н.Я. Данилевского нелестное: «Никто другой не приписывал учению Дарвина того тлетворного всесокрушающего влияния на человечество, которым столь глубоко озабочен и огорчён Данилевский» [9, с. 643].

Выводы. Таким образом, творчество Данилевского, как историософское, так и естественнонаучное, даёт основания для различных интерпретаций и оценок как его современниками, Н.Н. Страховым, К.Н. Леонтьевым, Ф.М. Достоевским, В.С. Соловьёвым, так и современными исследователями Г.Д. Чесноковым, Ю.С. Пивоваровым, И.А. Голосенко, К.В. Султановым, С.И. Бажовым, Б.П. Балуевым, Л.Р. Авдеевой и др. Ещё в «России и Европе» прослеживаются три уровня рассмотрения философско-исторических проблем. Первый и наиболее актуальный для того времени – это попытка решения Восточного вопроса через призыв к созданию федерации славянских народов во главе с Россией. Второй – это концепция культурно-исторических типов, разработанная для более объективного анализа исторических явлений и отрицающая европоцентризм, поразивший и русское общество болезнью «европейничанья». Выражением «европеничанья» Данилевский считает и получивший признание у русских натуралистов дарвинизм. И наиболее глубокий слой – религиозные воззрения автора «России и Европы», утверждающего глубокий провиденциальный смысл и назначение человеческой истории. Нравственно-религиозные ценности являются системообразующими для русского культурно-исторического типа, а их ревизия угрожает жизни цивилизации. В этой связи, особое значение Н.Я. Данилевский уделяет критическому анализу дарвинизма, острая полемика вокруг которого продолжается и поныне.

Литература:

1. Бабаева А.В., Крашенинников А.А. Антропологическое измерение пространства современного города // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7, №2. – С. 14

2. Бажов С.И. Философия истории Н.Я. Данилевского. – М., 1997. – С. 62-63.

3. Данилевский Н.Я. Россия и Европа. Взгляд на культурные и политические отношения Славянского мира к Германо-романскому. – СПб., 1995.

4. Данилевский Н.Я. Дарвинизм. Критическое исследование. – Спб., Т. 1, Ч.1. – С. 4.

5. Новикова Л.И., Сиземская И.Н. Русская философия истории. – М., 1997.

6. Сороковых В.В. Научно-философское наследие Н.Я. Данилевского в контексте современного кризиса России / В.В. Сороковых // Альманах религиоведения. – Вьш. 5. – Елец: ЕГУ им. И.Л. Бунина, 2004. – 359 с.

7. Тимирязев К.А. Опровергнут ли дарвинизм? // Русская мысль, 1887, №6. – С. 14.

8. Тимирязев К.А. Бессильная злоба антидарвиниста. (По поводу статьи Г. Страхова «Всегдашняя ошибка дарвинистов») // Русская мысль. – 1889, №5. – С. 36.

9. Фаминцын А.С. Н.Я. Данилевский и дарвинизм – Опровергнут ли дарвинизм Данилевским? // Вестник Европы. – 1889, №2. – С. 624.

Педагогика

УДК 378

преподаватель Шипицина Надежда Михайловна
Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань);
старший преподаватель Шалугина Татьяна Викторовна
Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань)

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье освещаются вопросы, раскрывающие сущность воспитательного процесса высшем учебном заведении, в том числе в военном вузе: основной целью воспитания является формирование и развитие у обучающихся качеств и отношений гражданина патриота, профессионала и высококвалифицированной личности.

Ключевые слова: учебный процесс, воспитательный процесс, математика, общеобразовательные цели, воспитательные цели.

Annotation. The article highlights issues that reveal the essence of the educational process in a higher educational institution, including in a military university: the main goal of education is the formation and development of the qualities and relationships of a citizen of a patriot, a professional (including a military one) and a highly qualified person in students.
Keywords: educational process, educational process, mathematics, general educational goals, educational goals.

Введение. Воспитательный процесс в летном вузе направлен на формирование качеств, необходимых летчику – командиру для выполнения им функций в условиях воинской службы. Эффективность воспитания зависит от управления процессом воспитания. Управление качеством воспитания направлено на обеспечение ее оптимального функционирования и достижения желаемых целей. Ведущая роль в воспитании принадлежит кафедрам вуза. Они обеспечивают реализацию требований к специалисту и личности обучаемого, решение воспитательных задач в ходе изучения дисциплин, учитывают воспитательные возможности каждого вида занятий при изучении каждой дисциплины кафедры. На кафедре математики и естественнонаучных дисциплин изучается много дисциплин, но ведущей дисциплиной является математика.

Изложение основного материала статьи. Практика деятельности показывает, что эффективность реализации воспитательных целей во многом зависит от определенных педагогических условий: учебно-методического обеспечения; возможности развития мотивации; самопознания и самовоспитания обучающихся; морально-психологическое обеспечение деятельности личного состава.

Процесс обучения неразрывно связан с процессом воспитания. Воспитательная работа на занятии должна быть направлена на формирование и развитие приоритета общечеловеческих ценностей и любви к Родине, интереса к избранной профессии и т.д. Воспитательные аспекты должны присутствовать на каждом занятии, в процессе преподавания любой учебной дисциплины, в том числе и на занятиях по математике. Преподаватель в результате развивающего и воспитывающего обучения ставит цель выработки комплекса черт характера: готовность к разумному риску; самостоятельность; инициативность; доброжелательность друг к другу; честность; открытость; компетентность; находчивость; активность; разносторонность; дальновидность.

Одна из главных воспитательных задач, стоящих перед преподавателем – преодоление сухости и формализма в преподавании математики, укреплении связи обучения с жизнью и практикой. Осуществляется это в первую очередь через содержание задач. Тактика может быть разной – направленной на профессиональную подготовку обучающегося: расчет аэродинамического явления; факты летной практики; примеры из жизни войск; фрагменты из теории выполнения полетного задания (боевой задачи) [2].

В современных условиях подготовка летного состава в высшем военном учебном заведении является сложной задачей, при решении которой возникают значительные трудности. Только уверенно владеющий математическим аппаратом обучающийся может освоить такие дисциплины как аэродинамика и динамика полета, боевое применение летательного аппарата и т.д. [7].

В последние годы при изучении математики, особенно по программе высшей школы, у обучающихся возникают большие трудности, обусловленные следующими причинами: значительным ухудшением математической подготовки в средней школе; ограничение времени, отводимое учебной программой для изучения математики; «боязнь» математики многими обучающимися: психологически человек не расположен к изучению той дисциплины, которая однажды уже вызвала у него непонимание и большие трудности при изучении. Обычно для взрослого человека изучения математики составляет не очень приятную часть детских воспоминаний. В таких ситуациях преподавателям всех уровней следует уделять особое внимание основам математики. Недооценка этих дисциплин имеет исторические корни. И 100 лет назад российские педагогики отмечали, что из всех предметов школьного курса математики именно арифметика усваивалась хуже всего [2]. Следовательно, и раньше изучение арифметики и алгебры было в значительной степени формальным.

Названные обстоятельства указывают на необходимость традиционной методики изучения математики. Прежде всего, необходима значительная активизация и индивидуализация учебного процесса. С этой целью программа изучения математики обязательно должна включать контрольные задания и курсовые работы, выполняемые в каждом семестре по важнейшим разделам дисциплины. Например, для изучения теоретической механики, обучающиеся должны иметь твердые знания векторной алгебры, хорошо знать производные и дифференциалы, уметь интегрировать, иметь навыки решения дифференциальных уравнений. Только на таком математическом фундаменте возможно успешное изучение дисциплины теоретическая механика, которая в свою очередь, является основной базой для изучения теоретической и практической аэродинамики, динамики полета.

Особое значение в ВУЗе для изучения любой дисциплины имеет лекция. Лекционный материал составляет более 40% учебного времени. Практика учебного процесса показывает, что самостоятельная работа обучающегося не позволяет достичь приемлемой степени усвоения лекционного материала по математике [1]. При проведении лекции лектор, наряду с традиционным использованием доски, должен обязательно иметь демонстрационный материал: схемы, плакаты, таблицы, применять ТСО, компьютерные демонстрации учебного материала. В лекциях следует избегать сложных и громоздких доказательств, а исходить порой из конечного результата теоремы или формулы, показывая их использование при решении конкретной задачи. Задачи на самостоятельную подготовку должны включать решение одной – двух несложных задач по теме лекций [3].

Приведем некоторые методы интерактивных лекций, которые используются преподавателями математики кафедры математики и естественнонаучных дисциплин. Проблемная лекция начинается с постановки проблемы, которую нужно решить в ходе изложения материала. На такой лекции, обучающиеся активно привлекаются к разрешению проблемной ситуации. Постановка проблемных вопросов стимулирует интерес обучаемых к самостоятельному изучению литературы, участию в научных исследованиях. На одной из первых лекций по математике в теме «Комплексные числа» перед курсантами ставится проблема: найти решение квадратного уравнения $x^2 + 1 = 0$, которое в школе считали не имеющим корней, хотя, как известно, число корней уравнения равно показателю его степени. После этого вводится понятие комплексного числа, которое расширяет представление обучаемых о числах.

Опыт подсказывает, что среди первокурсников редко встречаются обучающиеся с уже сформированными умениями рассуждать и анализировать. В диалог на лекции включаются один – два

курсанта из группы, остальные боятся высказать свое мнение перед всем потоком. К таким лекциям нужно готовить курсантов постепенно и заранее. Подготовка к лекции – визуализации состоит в том, чтобы изменить, переконструировать учебную информацию в визуальную форму с помощью технических средств обучения, схем, рисунков, чертежей и т.д. К этой работе могут привлекаться и обучающиеся, при этом формируются соответствующие умения, развивается высокий уровень активности. Такая лекция способствует более успешному восприятию и запоминанию учебного материала. При изучении темы «Поверхности второго порядка» достаточно сложно подавать материал традиционно с изображением фигур на доске. На кафедре разработаны плакаты, слайды, презентации, по которым преподаватель знакомит обучающихся с раз личными видами поверхностей, их уравнениями и способами построения. Аналогичный материал с готовыми чертежами курсанты получают индивидуально в виде заранее подготовленного раздаточного материала.

Лекция-беседа представляет собой диалог с аудиторией. Преподаватель адресует вопросы всей аудитории, учащиеся отвечают с места. Лектору необходимо заранее составить и хорошо обдумать перечень предлагаемых вопросов так, чтобы ответы на них привели к желаемому результату. Дискуссия на лекции в полной мере развернуться не может, но при изложении учебного материала преподаватель может организовать свободный обмен мнениями, взглядами по исследуемому вопросу. Эффект такой дискуссии может быть достигнут при правильном подборе вопросов, широком вовлечении обучающихся в их обсуждение и умелом, целенаправленном управлении преподавателем деятельностью аудитории. Для организации дискуссии могут применяться различные методики. Например, методика «эстафета», при которой каждый выступающий участник может передать слово тому, кому считает нужным. В ходе такого обучения слушатели учатся критически мыслить, рассуждать, правильно формулировать собственное мнение, строить доказательства своей точки зрения, слышать альтернативное мнение, принимать взвешенные решения. На самостоятельной подготовке обучающиеся должны работать с демонстрационным материалом, который использовался на лекции. Это позволяет повышать степень усвоения обучающимися учебного материала.

В настоящее время главной задачей является воспитание социально зрелой личности обучающихся, с помощью учебно-воспитательного процесса обучения математики формирования у всех обучающихся учебной самостоятельности. Поэтому оценивать работу преподавателя математики, необходимо по тому, как он сумел организовать деятельность обучающихся, насколько активно обучающиеся работают над осуществлением целей обучения.

Подлинная активность учащихся состоит в сосредоточенной и целеустремленной работе мысли по осмыслению содержания учебного материала, по поиску путей решения задач, по анализу проведенного решения, по выявлению общих способов действий. Занятие, построенное на подлинной активности обучающихся, идет внешне неторопливо, без потока вопросов и ответов, при незаметном, ненавязчивом руководстве преподавателя. В основу оценки деятельности преподавателя выбирается не отдельное занятие, проведенное им, а система занятий отдельной темы программы обучения. В этом случае деятельность преподавателя начинается с подготовки очередной темы. И конечно проводится логико-психологический анализ учебного материала темы. Целью такого анализа является выявить содержание строение тех конкретных действий обучающегося, посредством которых он может быть введен в область знаний данной темы. На основе такого анализа необходимо выделить идеи, которые лежат в основе данной темы и овладение которыми составляет глубинную цель ее изучения. А дальше устанавливается логическая структура темы, выделяются основные (исходные) понятия, на основе которых могут быть введены все остальные понятия и логические связи между ними. И конечно составляется четкий перечень их знаний, которые должны быть усвоены обучающимися, умений, которыми они должны овладеть. На основе логико-психологического анализа содержания предстоящей темы и при учете принципов самостоятельной деятельности строится модель учебной деятельности обучающихся по изучению данной темы. В последующем эта модель ляжет в основу плана работы по данной теме.

На основе результатов логико-психологического анализа содержания учебного материала и модели учебной деятельности обучающихся составляются неурочные планы изучения предстоящей темы программы. В этих планах предусматривается вся деятельность преподавателя и обучающегося по изучению материала, формы этой деятельности, методы и средства осуществления.

Каждый преподаватель математики для каждой учебной группы должен разработать свой особый план работы по данной теме при учете всех условий, в которых эта работа должна быть проделана. В соответствии с планом преподаватель готовит все необходимые пособия, дидактические материалы и другие вспомогательные средства, которые понадобятся в ходе обучения. Деятельность преподавателя в ходе изучения темы неотделима от деятельности обучающихся и проходит в форме совместной деятельности с ними. Эта деятельность состоит из основных этапов: мотивационного, операционально-познавательного и рефлексивно-оценочного.

Обучающимся предстоит изучение темы «Теория вероятностей и математическая статистика». На первой лекции по данной теме преподаватель сообщает обучающимся примерно такую информацию: «Приступая к изучению теории вероятностей с ее специфическим объектом, надо отдавать отчет о том, что прогнозы, даваемые методами этой науки, несколько отличаются по своему характеру от привычных нам прогнозов «точных наук». Вероятностный прогноз является приближенным: он указывает только границы, в которых с достаточно высокой степенью достоверности будут заключены интересующие нас параметры. Чем обширнее изучаемый массив случайных явлений, тем уже эти границы, тем точнее и определённее становится вероятностный прогноз».

На практическом занятии «Сложение и умножение вероятностей» можно предложить курсантам найти самостоятельно 5 способов решения следующих задачи: Два вертолета обнаружили цель и независимо друг от друга выпустили по одной ракете. Вероятность поражения цели поражения ракетами первого, второго вертолетов соответственно равны 0,6 и 0,7. Определить вероятность поражения цели.

Решение. Введем следующие события: событие A – поражение цели; событие A_1 – поражение цели первым вертолетом; событие A_2 – поражение цели вторым вертолетом.

1 способ: $P(A) = P(A_1) + P(A_2) - P(A_1A_2) = 0{,}6 + 0{,}7 - 0{,}6 \cdot 0{,}7 = 0{,}8$в

2 способ: $P(A) = P(\overline{A_1})P(A_2) + P(A_1)P(\overline{A_2}) = 0{,}4 \cdot 0{,}7 + 0{,}6 \cdot 0{,}3 = 0{,}8$в

3 способ: $P(A) = 1 - P(\overline{A_1})P(\overline{A_2}) = 1 - 0{,}4 \cdot 0{,}3 = 0{,}8$в

4 способ: $P(A) = P(A_1) + P(\overline{A_1})P(A_2) = 0{,}6 + 0{,}4 \cdot 0{,}7 = 0{,}8$в

5 способ:

При решении данной задачи курсанты обычно предлагают первые три способа. Преподавателю следует обсудить с курсантами достоинства и недостатки каждого из предложенных способов и предложить рассмотреть 4 и 5 способы (они идентичны), поясняя их смысл. Таких примеров при дальнейшем изучении темы будет довольно много. Как видим, весь этот этап изучением темы очень важен для становления учебной самодеятельности, для развития мотивации и интересов обучающихся.

В приказе министра обороны РФ от 15.09.2014года №670 «О мерах по реализации отдельных статей 81 Федерального закона от 29.12.2012 года №273-ФЗ «Об образовании в РФ» (с изменениями и дополнениями) говорится о текущем контроле, который может, проводится в виде рубежного контроля и контрольных работ (занятий). Рубежный контроль можно провести в виде математического диктанта или самостоятельной работы. Приведем пример такого математического диктант по теме «Векторы. Скалярное произведение векторов»:

1. Вектор обозначают_____, например, ____, или _____, например, _____.
2. Координаты вектора – это _____
3. Линейными операциями над векторами называются _____
4. Два вектора называются _____, если они сонаправлены и имеют одинаковую длину.
5. Если вектор $\overline{AB}$ задан точками начала $A(x_1, y_1, z_1)$ и конца $B(x_2, y_2, z_2)$, то его длину вычисляют по формуле: _____
6. Векторы называются компланарными, если они _____
7. Базисом в пространстве называют _____
8. Вектор, длина которого равна единице называется _____и обозначается
9. Направляющие косинусы – это _____. Записать формулы вычисления направляющих косинусов: $\cos\alpha$=__, $\cos\beta$=__, $\cos\gamma$=__.
10. Скалярным произведением двух векторов $\overline{a}$ и $\overline{b}$ называется __, равное
Записать формулу скалярного произведения векторов (по определению):
11. Записать формулу скалярного произведения векторов $\vec{a}$ и $\vec{b}$ в координатной форме
12. Записать формулу вычисления проекции вектора $\vec{a}$ на вектор $\vec{b}$

Приведем пример варианта уровневой контрольной работы по теме *«Аналитическая геометрия на плоскости и в пространстве»*

<u>Уровень А.</u> 1. Даны векторы: $\vec{a} - 2\vec{i} - \vec{j} + \vec{k}$, $\vec{b} - 3\vec{i} + \vec{k}$, $\vec{c} = \vec{i} + \vec{j} - \vec{k}$.

Найти: а) скалярное произведение векторов $\vec{a} \cdot \vec{c}$; б) векторное произведение $(\vec{a} + \vec{b}) \times \vec{c}$; в) смешанное произведение $\vec{a}\vec{b}\vec{c}$.

2. Даны точки $A(1; -2)$, $B(-3; 1)$. Составить уравнение прямой, проходящей через две данные точки.

3. Составить уравнение плоскости, проходящей через точки: $M_1(-1; 2; 3)$ и $M_2(3; 0; -1)$, параллельно вектору $\vec{a} = \{2; -1; -1\}$.

<u>Уровень В.</u> 1. Даны векторы $\vec{a} = \{-1; 1; 2\}, \vec{b} = \{0; 2; -1\}$. Найти проекцию вектора $\vec{a}$ на направление вектора $\vec{b}$.

2. Составить уравнение прямой, проходящей через точку $M_0(2;\ 0;\ -3)$ параллельно прямой $\frac{x+1}{3} - \frac{y-2}{-1} - \frac{z}{2}$.

<u>Уровень С.</u> 1. Даны точки $A(1;\ -1;\ 2)$; $B(5;\ -6;\ 2)$ и $C(1;\ 3;\ -1)$. Вычислить площадь треугольника АВС.

2. Определить угол φ, образованный двумя прямыми:

Суть такого вида контрольной работы состоит в том, что курсант сам выбирает, сколько заданий и какие он выполнит. Все задания под уровнем А оцениваются на удовлетворительную оценку; под уровнями А и В – на хорошо; под уровнями А и В, С – на отлично. Но при проверке контрольных работ можно пройти по другому пути: если выполнены пять заданий под любыми индексами, выставляется оценка «удовлетворительно»; если выполнены семь заданий, выставляется оценка «хорошо».

Выводы. Деятельность преподавателя нельзя регламентировать, нельзя ограничивать какими-то правилами и рецептами. Деятельность преподавателя творческая, и в ней он может добиться своего самовыражения. В процессе обучения математики в высшей школе можно сказать, что в настоящее время успех и плодотворность процесса обучения математике решает в конечном итоге воспитание обучающихся

опора на их неиссякаемые силы, вера в их способности. Через воспитание, в процессе воспитания только и можно эффективно и по-настоящему осуществить цели и задачи обучения математике.

Литература:

1. Панцева Е.Ю. Особенности организации и проведения вузовской лекции. В сборнике: Методические особенности преподавания дисциплин естественно-научного цикла в военном вузе. Сборник трудов. – Киров, 2020. – С. 40-45.
2. Панцева Е.Ю., Тойшева О.А., Шалугина Т.В., Снадченко С.В. Особенности математического образования в военном авиационном вузе. Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-6. – С. 208-216.
3. Шалугина Т.В., Шипицина Н.М., Хазова А.А. Влияние междисциплинарных, межпредметных связей на формирование личности обучающегося в высшей школе. Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-4. – С. 276-280.

Педагогика

УДК 372.854

кандидат биологических наук, доцент кафедры химии и методики преподавания химии Ширяева Ольга Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург);
кандидат химических наук, доцент кафедры химии и методики преподавания химии Бахарева Светлана Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

БИОХИМИЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ХИМИИ

Аннотация. В статье рассмотрены основные биохимические понятия, которые изучаются в школьном курсе химии. Предложена теоретическая модель системы биохимических знаний обучающихся.

Ключевые слова: биохимические понятия, школьный курс химии, химический состав живых организмов, химические ферментативные реакции.

Annotation. The article deals with the basic biochemical concepts that are studied in the school chemistry course. A theoretical model of the system of biochemical knowledge of students is proposed.

Keywords: biochemical concepts, school chemistry course, chemical composition of living organisms, chemical enzymatic reactions.

Введение. Основным составляющим системы научных знаний у обучающихся являются научные понятия, формирование которых включается в процесс обучения, выполняет большую роль в научном познании и составляет логическую основу научных систем и теорий. В связи с этим совершенствование процесса формирования системы научных понятий у обучающихся школ является важной задачей процесса обучения, которое способствует повышению эффективности учебного процесса, качества и прочности знаний, а также сформированности научного мировоззрения [1, 7, 8].

Биологическая химия представляет собой науку о качественном составе, количественном содержании и преобразованиях в жизненных процессах соединений, образующих живую материю. Совокупность всех процессов синтеза и распада веществ в живых организмах осуществляется в постоянной взаимосвязи с окружающей. Важной особенностью живой материи является способность живой природы извлекать из окружающей среды энергию, преобразовывать ее и использовать для построения высших уровней организации, для выполнения физической работы и собственного биосинтеза. Познание химической организации живой природы, закономерностей ее функционирования обеспечивается синтезом знаний предметов естественно-научного цикла, прежде всего химии и биологии. В этом синтезе особое место занимает система биохимических понятий. Особенности развития современного общества приводят к все большей значимости биохимических знаний. В современных условиях биохимическим понятиям отводится важная роль, так как возникает повышенное внимание к здоровью человека. Биохимические знания всегда были представлены в содержании школьных предметов. Содержание биохимического материала в школьном курсе химии позволяет описать и объяснить на химическом уровне известные биологические явления, способствует формированию естественно-научного мировоззрения. В связи с развитием науки, определенными требованиями общества и образования происходит совершенствование их содержания и методики изучения. Следовательно, начальные этапы формирования биохимических понятий осуществляются в школьных курсах химии и биологии, что позволяет в дальнейшем использовать полученные знаниях при изучении биологической химии на более углубленном уровне в высшем учебном заведении [6].

Изложение основного материала статьи. Содержание школьного курса химии представлено определенным объемом химических знаний, которые являются важным звеном естествознания и необходимы для формирования целостного представления о мире. Биохимическое содержание в школьном курсе химии способствует развитию у обучающихся познавательных интересов к исследованию живых организмов; научному пониманию сущности Жизни; пониманию необходимости здорового образа жизни; способности применять полученные биохимические знания в повседневной жизни [1]. Основные биохимические понятия входят в состав фундаментального ядра содержания общего образования. Ранее биохимические знания были интегрированы и изучались постепенно. С введением ФГОС содержание школьного курса химии условно разделили на четыре раздела:

1. Теоретические основы химии.
2. Основы неорганической химии.
3. Основы органической химии.
4. Химия и жизнь.

Происходит перераспределение «центра тяжести» основных биохимических понятий. Так в разделе «Основы органической химии» изучаются функциональные органические соединения: спирты, фенолы, альдегиды, кетоны, карбоновые кислоты, сложные эфиры, амины, аминокислоты. Также дается представление о гетероциклических соединениях и азотистых основаниях. Появляется раздел «Химия и жизнь», в котором концентрируются основные биохимические понятия: Белки. Нуклеиновые кислоты (ДНК и РНК). Жиры. Углеводы. Химия и здоровье. Рациональное питание. Калорийность пищи. Витамины. Лекарственные вещества. Вред, причиняемый наркотическими веществами.

В школьных программах, представленных разными авторами, распределение материала с биохимическим содержанием не позволяет обучающимся составить целостное представление о химических законах, характерных для живых организмов. Рассеянность биохимического материала приводит к потере его обобщающего значения по отношению к химическим знаниям. Наибольшее количество биохимических понятий в школьном курсе химии сосредоточено в программе старших классов. Согласно анализу школьной программы и учебников по химии 8-11 классов (О.С. Габриелян и др.), первое знакомство обучающихся с химическими понятиями биохимического содержания происходит в 8 классе, однако более подробно изучаются они в 9-11 классах. Основные биохимические понятия, изучаемые в школьном курсе химии представлены в таблице 1.

Таблица 1

Основные биохимические понятия в школьном курсе химии

Класс	Биохимические понятия
8	Химические элементы в природе. Массовая доля химических элементов в веществе. Вода. Химическая реакция. Ферменты как биологические катализаторы. Фотосинтез. Гидролиз.
9	Химическая организация живой и неживой природы. Химические элементы в клетках живых организмов. Макро- и микроэлементы в клетках живых организмов. Органические вещества. Витамины. Гормоны. Ферментативный катализ. Минеральные вещества. Металлы в природе. Биологическая роль натрия, калия, кальция, магния, железа. Гемоглобин. Воздух как источник кислорода. Дыхание. Фотосинтез. Вода и ее биологическая роль. Биологическое значение неметаллов. Элементы – органогены. Роль галогенов в биохимических процессах живого организма.
10	Спирты одноатомные и многоатомные. Карбонильные соединения. Сложные эфиры. Жиры, гидролиз жиров. Глюкоза, фруктоза. Брожение. Полисахариды. Крахмал, ферментативный гидролиз. Целлюлоза. Амины. Аминокислоты заменимые и незаменимые. Белки, пептидная связь. Нуклеиновые кислоты. Ферменты. Пероксидаза, каталаза. Витамины. Гормоны. Инсулин, адреналин. Лекарства.
11	Химическая связь. Внутримолекулярная водородная связь и ее биологическая роль. Коллоидные дисперсные системы. Гидролиз органических соединений. Обратимый гидролиз АТФ. Ферменты как биологические катализаторы. Ферментативный катализ. Распространенность химических элементов в природе. Массовая доля химических элементов в веществе. Роль металлов и неметаллов в организме человека.

Основной объем материала биохимического содержания приходится на курс органической химии, а именно на завершающие этапы ее изучения. Школьный курс органической химии построен таким образом, чтобы подвести обучающихся к научному пониманию роли органических веществ в живых организмах. К таким веществам относятся белки, жиры, углеводы, нуклеиновые кислоты. Однако для понимания сложности этих соединений предварительно необходимо изучить другие классы соединений. Следовательно, в разделе «Основы органической химии» органические соединения изучаются по мере усложнения строения, т.е. от относительно простых соединений, например, углеводородов, до сложных соединений – белков и нуклеиновых кислот, которые представляют химическую основу живых организмов. Так для понимания белков нужно знать аминокислоты, нуклеиновых кислот – азотсодержащие гетероциклические соединения и моносахариды, жиров – сложные эфиры, углеводов – спирты, альдегиды, кетоны, посредством которых они характеризуются. Причем изучаются не только вещества, входящие в состав живых организмов, но и химические реакции, составляющие основу жизнедеятельности.

В процессе формирования научных понятий в них должно сохраняться основное ядро, которое на последующей ступени обучения будет развиваться, обогащаться. Следовательно, основываясь на принципе преемственности в обучении можно выделить три основных этапа формирования биохимических понятий в школьном курсе химии [3, 7]:

1. Этап накопления опорных знаний как основных элементов содержания биохимических понятий.
2. Этап концентрации элементов биохимического содержания и формирование на этой основе биохимических понятий.
3. Этап развития и интеграции биохимических понятий, совершенствование практических биохимических умений.

Формирование системы биохимических понятий осуществляется на основе интеграции циклов смежных дисциплин – химии и биологии. Интеграция в обучении необходима для устранения фрагментарности и мозаичности научных знаний обучающихся, обеспечивает усвоение ими единого знания, комплекта личностных человеческих ценностей. Результатом применения интегративного подхода при изучении естественно-научных дисциплин являются оптимизация учебно-воспитательного процесса, систематизация школьных знаний, формирование естественно-научной картины мира. Следовательно, обобщение биохимических понятий в школьном курсе химии и биологии может происходить несколькими путями [1, 2, 4, 5, 7]:

1. биохимические понятия начинают изучаться в курсе биологии, а затем углубляются в курсе химии, приобретая химическую основу (неорганические вещества живых организмов);
2. биохимические понятия начинают изучаться в курсе химии и углубляются в курсе биологии, приобретая биологическую составляющую (ферменты как биокатализаторы);

3. биохимические понятия развиваются параллельно в школьных курсах биологии и химии.

Для реализации межпредметных связей при изучении биохимических понятий в школьном курсе химии и биологии возможно использовать теоретическую модель системы биохимических знаний обучающихся, в которой предлагается выделить несколько разделов (блоков) биохимических знаний:

1. Блок знаний о веществах, входящих в состав живых организмов. В данном разделе изучается химический состав живых организмов – неорганические вещества (вода и минеральные соли) и органические вещества (белки, нуклеиновые кислоты, углеводы, липиды, биологически активные вещества – витамины, гормоны, ферменты). Также предлагается по возможности включить изучение молекулы АТФ.
2. Блок знаний о химических реакциях, протекающих в живых организмах и составляющих основу жизнедеятельности. В данном разделе обращают внимание на ферментативные химические реакции (термодинамика, кинетика, условия и механизм протекания реакций), вводят понятие катаболизм (диссимиляция) и анаболизм (ассимиляция).
3. Блок методов, используемых в биологической химии – применение химического эксперимента с использованием биохимической направленности, исследовательской деятельности обучающихся.

Данные блоки находятся во взаимосвязи: состав и строение веществ определяют различные характеристики протекающих процессов, а последние раскрывают химические свойства веществ, возможность их синтезов. Знания добываются с использованием определенных средств познания.

Главным предметом изучения биохимического содержания в школьном курсе органической химии являются субстанциональные понятия, отражающие состав живой материи. Важной характеристикой химического состава живых организмов является их качественный и количественный элементный состав. Поэтому данные понятия как обязательные компоненты входят в систему понятий о химической организации живой материи. Основными характеристиками всех химических компонентов клеток, как и любых химических соединений, являются их состав, строение, свойства, а также выполняемые биологические функции. Особое внимание уделяется пространственной структуре биологических молекул, так как от нее зависят физические и химические свойства и во многом определяются выполняемые в клетках функции [6].

В школьном курсе химии не изучается понятие АТФ как макроэргическое соединение, однако данное понятие рассматривается в курсе биологии. Логично, что в курсе биологии более широко сделан акцент на биологической роли таких соединений, как белки, липиды, углеводы, витамины, гормоны.

В системе биохимических знаний наиболее сложным и многокомпонентным является блок знаний о химических ферментативных реакциях в живых организмах (обмен веществ). Обмен веществ представляет собой самопроизвольный и саморегулирующийся непрерывный круговорот веществ, протекающий в процессе существования живой материи и сопровождающийся ее самообновлением. Данные реакции обеспечивают живым организмам рост, развитие, воспроизведение, а также обмен веществ и энергии с окружающей средой. Все биохимические процессы подчиняются всеобщим законам сохранения массы и энергии. Химические реакции в живом организме катализируются ферментами. Теория ферментативного катализа раскрывает общий механизм биохимических реакций, определяет количественные характеристики для описания этих процессов посредством установления математических зависимостей. Л. Михаэлисом и М. Ментен в 1913 году была создана общая теория действия ферментов и ферментативной кинетики, впоследствии расширенная главным образом усилиями Дж. Бриггса и Дж. Холдейна.

В школьных учебниках химии биохимические реакции, на которых основано функционирование живых систем, рассматриваются лишь в общем контексте химических свойств веществ. Описательно раскрываются процессы превращения основных компонентов пищи в организме человека. Подробнее всего рассматриваются реакции гидролиза биополимеров (жиров, углеводов, белков): записываются их уравнения, указывается одно из условий осуществления этих реакций – обязательное наличие ферментов. Приводятся также уравнения полного окисления глюкозы, без указания численного значения теплового эффекта. Упоминается о том, что конечными продуктами распада жиров являются вода оксид углерода (IV), а сам процесс дает организму энергию, необходимую для жизнедеятельности. Отмечается, что при распаде и окислении белков азот отщепляется в виде аммиака, а углерод и водород окисляются до углекислого газа и воды. При изучении химических свойств глюкозы приводятся уравнения реакций спиртового и молочнокислого брожения.

Более подробно химическая сущность биохимических процессов в школьном курсе химии не раскрывается. Однако многие, не нашедшие здесь отражение, вопросы динамической биохимии представлены в школьных программах и учебниках по биологии. В этом плане большим достоинством курса общей биологии является раскрытие вопросов об обмене веществ и превращении энергии как основе жизнедеятельности клетки, о роли АТФ в этих превращени***ях.*** Здесь на довольно высоком научном уровне описываются процессы фотосинтеза и синтеза белков в клетках на рибосомах. Подробно рассматриваются процессы энергетического обеспечения клеток аэробных организмов на примере распада и окисления глюкозы. Выделяются этапы этого процесса (кислородный и бескислородный), раскрывается их сущность, приводятся основные химические реакции и энергетический эффект каждой стадии, указывается локализация процесса [2, 5].

Таким образом, содержание школьного курса биологии в некоторой мере компенсирует отсутствие важнейших фундаментальных биохимических понятий и содержаний химического образования. Однако усвоение их обучающимися затруднено вследствие насыщенности материала теоретическими химическими положениями, не подкрепленными опорными химическими знаниями.

Сопоставление научных биохимических знаний с отражением таковых в содержании школьных курсов показало, что в школьных предметах не нашли отражение некоторые важные в научном и дидактическом плане биохимические понятия. Прежде всего это касается школьного курса химии. Особенно обеднено в нем содержание блока знаний о химических реакциях. Нигде не дается общая характеристика биохимических процессов, что затрудняет понимание обучающимися особенностей протекания биохимических реакций и их отличий от реакций в неживой природе. Процессы распада биоорганических веществ в курсе химии в лучшем случае рассматриваются в виде общих схем; процессы биосинтеза показаны только как обратные процессам гидролиза. Это не дает возможности обучающимся на химической основе уяснить известное из биологии важнейшее понятие о взаимосвязях обмена веществ в живых организмах. Минимально в школьном курсе химии даны термодинамические сведения: лишь в виде качественной энергетической характеристики процессов полного окисления глюкозы и жиров. Практически отсутствуют знания кинетики биохимических

реакций, лишь на одном примере упоминается о большой скорости ферментативных процессов; о механизмах биохимических реакций речь не идет нигде. В то же время в курсе химии средней школы на довольно высоком научном уровне освещаются общие теоретические вопросы химической кинетики и термодинамики. Однако их конкретизация производится либо на «пробирочно» осуществляемых, либо на «технологических» реакциях, без привлечения биохимических процессов.

Таким образом, биохимические реакции рассматриваются неглубоко и в крайне незначительном объеме, по сравнению с биохимической наукой, где наибольший объем знаний приходится на долю биохимических процессов. Представленное в школьных учебниках по химии биохимическое содержание вызывает у обучающихся затруднения в раскрытии структурно-функциональных зависимостей для биоорганических веществ, в уяснении сущности и закономерностей протекания биохимических реакций. Это снижает возможности реализации обучающимися объяснительных и прогностических функций теоретических знаний, что существенно снижает уровень их учебно-познавательной деятельности.

Исследование биообъектов осуществляется с помощью методов биохимии. Особенностью изучения биохимических понятий является прикладной характер, что позволяет применять теоретические знания в практической деятельности. Недостатком школьного естественно-научного образования является то, что в программах и учебниках по химии и биологии ничего не говорится об арсенале современных методов биохимии, что снижает методологический аспект научных знаний и методологическую направленность обучения.

Выводы. Таким образом, при изучении каждого биохимического понятия необходимо обращать внимание на структурно-функциональные взаимосвязи между особенностями строения биоорганических соединений, их биологическими функциями и процессами, которые принимают участие в поддержании жизни биологических систем разных уровней организации. Школьные программы определяют перечень биохимических понятий, их состав и последовательность изучения в различных темах. В школьных учебниках, написанных в соответствии с программами, объем и содержание биохимических понятий раскрываются в общем контексте изложения учебного материала. В процессе обучения биохимические понятия зачастую не дифференцируются от других химических и биологических понятий, не рассматриваются комплексно, в соответствии со связями системообразования. Поэтому для формирования качественных биохимических знаний у обучающихся, целостному пониманию ими окружающей живой природы также необходимо использование деятельностного подхода, что позволит применить полученные знания в практической деятельности и способствовать развитию личности обучающегося.

Литература:

1. Ахметова Л.В. Формирование понятийного аппарата учащихся при изучении естественно-научных дисциплин // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – №6. – С. 155-160.
2. Ерыгин Д.П. К вопросу о межпредметных связях химии и биологии. Методика обучения химии в средней и высшей школе. – М.: Просвещение, 2001. – 58 с.
3. Кузнецова Н.Е. Формирование систем понятий при обучении. – М.: Просвещение, 1989. – 144с.
4. Мельник Э.Л., Корожнева Л.А. Интегрированное обучение в средней общеобразовательной школе: теория и практика. – СПб: Легион, 2003. – 89 с.
5. Наливайко И.В., Боброва Н.Г. Содержание и развитие биохимических понятий в школьном курсе биологии // Самарский научный вестник. – 2016. – №1 (14). – С. 180-185
6. Николаев Л.А. Химия жизни. – М.: Наука, 2004. – 239 с.
7. Усова А.В. Некоторые методические аспекты проблемы формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – 4 (29). – С. 11-14
8. Усова А.В. Условия успешного формирования у учащихся научных понятий // Наука и школа. – 2006. – №4. – С. 57-59

Педагогика

УДК 378.14.

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 Крылова Татьяна Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
студент Чернявская Полина Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ВИДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОМУ ВЫГОРАНИЮ

Аннотация. В статье раскрываются наиболее значимые виды профессиональной деятельности учителя, способствующие эмоциональному выгоранию. Современный педагог выполняет множество ролей: куратор ученических социальных проектов, тьютор, научный руководитель исследовательских работ, организатор классных мероприятий во внешней и внутренней среде. Преподаватель осуществляет подготовку обучающихся к олимпиадам, конкурсам, экзаменам, отвечает за их безопасность и здоровье, а также непрерывно повышает свою компетентность. Такая разносторонняя деятельность приводит преподавателя к постоянной перегрузке и апатии. Симптом профессионального выгорания является опасным для организаций, поскольку распространяется стихийно и может иметь коллективный характер, что неблагоприятно сказывается на атмосфере в организации, производительности труда и внутреннем состоянии работников образования. В статье представлены результаты анкетирования школьных учителей,

проанализированы факторы, инициирующие возникновение синдрома эмоционального выгорания, определены наиболее проблемные виды профессиональной деятельности.
Ключевые слова: эмоциональное выгорание, профессиональная деятельность, элементы профессиональной деятельности.
Annotation. The article reveals the most significant types of teacher's professional activities that contribute to emotional burnout. The modern teacher performs many roles: curator of student social projects, tutor, scientific supervisor of research work, organizer of class events in the external and internal environment. The teacher prepares students for olympiads, competitions, exams, is responsible for their safety and health, and also continuously improves their competence. Such a versatile activity leads the teacher to constant overload and apathy. The symptom of professional burnout is dangerous for organizations, since it spreads spontaneously and can be of a collective nature, which adversely affects the atmosphere in the organization, labor productivity and the internal state of educators. The article presents the results of a questionnaire survey of school teachers, analyzes the factors initiating the onset of emotional burnout syndrome, identifies the most problematic types of teacher's professional activities.
Keywords: storytelling, public speaking, organizational culture, personal management.

Введение. Понятие «эмоциональное выгорание» появилось в информационном поле относительно недавно. Доктор психологических наук В.Е. Орёл дает следующее определение: «Это Сложный психофизиологический феномен эмоционального, умственного и физического истощения, возникающего из-за продолжительной эмоциональной нагрузки; выгорание формируется и проявляется в профессиональной деятельности» [8]. Профессиональное выгорание рассматривается как выработанный стереотип поведения работников профессий типа «человек-человек». В сфере профессий данного типа необходимо поддерживать постоянный эмоциональный контакт на протяжении длительного времени, что подвергает личность определенным рискам: потере интереса к работе, необратимым изменениям в характере, формированию ряда заболеваний психосоматической природы [3, 2].

Для педагогической среды эта тема особенно актуальна:

– во-первых, среди работников «коммуникативных» профессий, склонных к синдрому эмоционального выгорания, школьные педагоги составляют 40-60%. Такие показатели являются следствием игнорирования утомляемости, напряженности и постоянного стресса, т.к рассматриваются как рутинные издержки профессии и не соотносятся с формированием синдрома;

– во-вторых, тенденция индивидуального подхода к каждому ребенку требует от школьного учителя более тесной эмоциональной связи с учеником и интенсивного целенаправленного общения, что способствует более быстрому расходу внутренних ресурсов педагога;

– в-третьих, в школе учитель выполняет не только функцию преподавания и наставничества. Современный педагог выполняет множество ролей: куратор ученических социальных проектов, тьютор, научного руководитель исследовательских работ, организатор внутриклассных и внутришкольных мероприятий; он готовит детей к олимпиадам, конкурсам, экзаменам, отвечает за их безопасность и здоровье, а также непрерывно повышает свою компетентность. Такая разносторонняя деятельность приводит к постоянной перегрузке и апатии. Симптом профессионального выгорания является опасным для организаций, поскольку распространяется стихийно и может иметь коллективный характер, что неблагоприятно сказывается на атмосфере в организации, производительности труда и внутреннем состоянии работников образования.

Целью публикации является выявление видов профессиональной деятельности учителя, способствующих эмоциональному выгоранию.

В работе были поставлены следующие задачи:

– систематизировать точки зрения зарубежных и отечественных исследователей о синдроме эмоционального выгорания и его симптомах;

– провести анкетирование школьных учителей, проанализировать факторы, инициирующие возникновение синдрома эмоционального выгорания;

– сделать выводы о характере профессиональной деятельности приводящей к состоянию эмоционального выгорания.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время синдром эмоционального выгорания рассматривается как результат профессиональной деятельности, а не психиатрический синдром. Это явление, характерное для профессиональных ниш, где присутствует постоянный эмоциональный человеческий контакт.

Это явление впервые было рассмотрено психиатром Х.Дж. Фрейденбергом. Позднее тему освещали психологи А. Пайнс и И. Аронсон, К. Чернисс, Б. Перлман, Е. Хартман. Среди отечественных исследователей над этой проблемой работали психиатр М.М. Скугаревская, Т.И. Ронгинская, в сфере экономических профессий исследования проводились такими учеными-психологами как Н. Аминов, Н. Андрущенко, Э.Р. Ганеева, О.В. Крапивина, И.И. Моховиков» [4, 7, 10]. Исследователи К. Маслач и С. Джексон являются создателями методик определения уровня эмоционального выгорания среди людей «коммуникативных» профессий, Н.Е. Водопьянова на основе этой методики создала версию, адаптированную для руководителей организаций» [3, 6]. В.В. Бойко автор методики, позволяющий посимптомно определить стадию проявления синдрома эмоционального выгорания» [1]. В.Е. Орел изучал влияние данного синдрома не только на профессиональные качества педагога, но и на личностные» [8].

В рамках данной темы НГПУ им. К. Минина проводилось исследование на базе школ Балахнинского района Нижегородской области, в ходе которого было опрошено 120 преподавателей.

Цель методики: выявление уровня эмоционального выгорания педагогов и видов профессиональной деятельности, способствующих формированию у них данного синдрома.

Авторами в ходе исследования предполагалось, что у большинства педагогов будет выявлен синдром эмоционального выгорания в стадии формирования, что является следствием воздействия профессиональной деятельности. Исследованию подлежали следующие виды деятельности: конструктивная, коммуникативная и внеурочная деятельность педагога.

Для этого был составлен комплексный опрос, включающий в себя 2 раздела. Первый – определяющий наличие или отсутствие эмоционального выгорания, где была использована методика В.В. Бойко «Диагностика уровня эмоционального выгорания» [1]. Второй – определяющий доминирующие

психотравмирующие элементы деятельности школьного учителя. Названные фокус-группой элементы работы педагога были объединены в группы по специфике видов деятельности, респондентам предлагалось указать варианты, являющиеся лично для них стресс генными.

В ходе опроса учителя, у которых был выявлен сформированный или формирующийся синдром эмоционального выгорания, вывели те виды их профессиональной деятельности, которые являются для них наиболее психотравмирующими и энергозатратными.

В фокус группе «Конструктивная деятельность» рисунок 1 мнения респондентов разделились следующим образом: 64 чел. (53% респондентов) – считают, что одним из стрессовых факторов, способствующих эмоциональному выгоранию является несоответствие запланированного хода урока/программы в целом реальному положению дел; 96 чел. (80% респондентов) – считают, что это оформление отчетности в бумажном и электронном виде и ее дублирование; 42 чел. (35% респондентов) отмечают работу с документами. Причем, пункты о ежедневной подготовке к урокам и несоответствии планов реальному положению дел в подавляющем большинстве выбирали учителя возрастных категорий 20-20, 28-35 лет, педагогам старше 36 лет неудобство доставляет оформление отчетности в бумажном и электронном виде, ее дублирование.

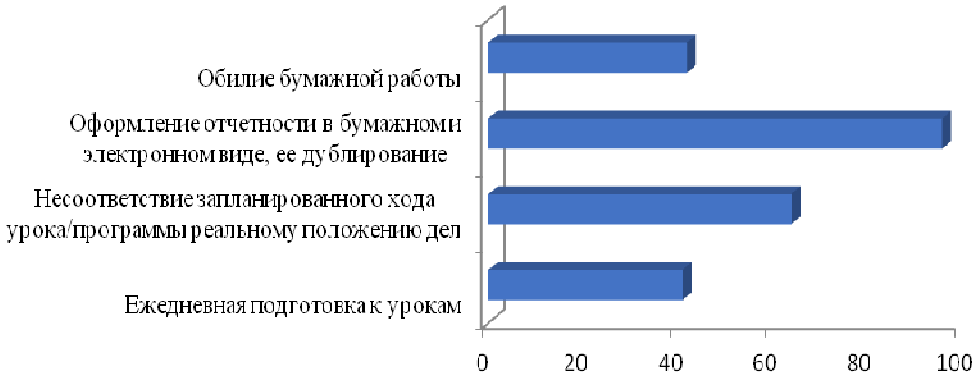

Рисунок 1. «Конструктивная деятельность»

В фокус группе «Учебная деятельность» рисунок 2 были даны ответы: 61 чел. (51% респондентов) считают факторами эмоционального выгорания проверку большого количества работ; 55 чел. (46% респондентов) – неготовность учеников, опоздания, нарушения с их стороны; 62 чел. (52% респондента) – нечеткость функциональных обязанностей; 57 чел. (45% респондентов) – неправильное распределение нагрузки, неудобное расписание; 67 чел. (56% респондентов) – обязательное проведение дополнительных занятий; 65 чел. (54% респондентов) – подготовка детей к олимпиадам, написание исследовательских работ с учениками.

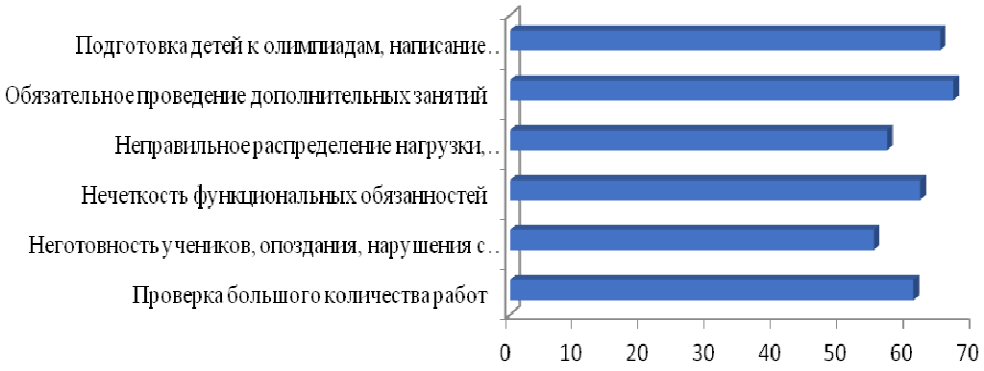

Рисунок 2. «Учебная деятельность»

В группе «Внеурочная деятельность» рисунок 3 учителя выделили следующие факторы: 61 чел. (51% респондентов) – подготовка детей к творческим конкурсам разных уровней; 83 чел. (69% респондентов) – обязательное участие в конкурсах различных ведомств, не относящихся к сфере образования; 57 чел. (48% респондентов) – продумывание мероприятий, проводимых внутри класса в каникулярное время; 51 чел. (43% респондентов) – подготовка или участие в обязательных внутришкольных мероприятиях; 50 чел. (42% респондентов) – сопровождение детей на районные, городские и иные мероприятия, не относящиеся к школьным.

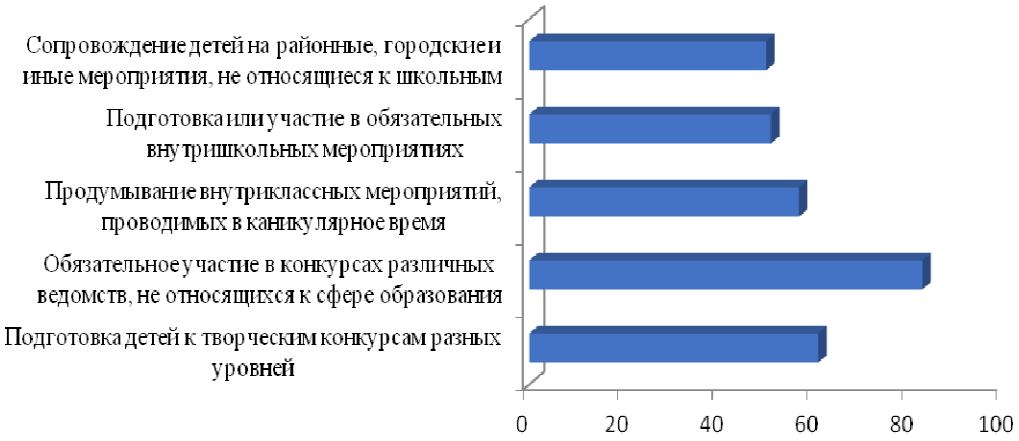

Рисунок 3. «Внеурочная деятельность»

В фокус группе «Коммуникативная деятельность» – рисунок 4, педагоги отмечают такие факторы, как: 49 чел. (41%) – конфликты с учениками; 66 чел. (55%) – несправедливые замечания коллег и родителей в сторону педагога или классного руководителя; 53 чел. (44%) – неоправданный вызов к руководству, конфликты с администрацией; 94 чел. (78%) – требование быть на связи с родителями все время (чаты, где требуется моментальный ответ во время урока, звонки в позднее, нерабочее время); 36 чел. (30%) – нарушение субординации со стороны коллег или вышестоящих руководителей.

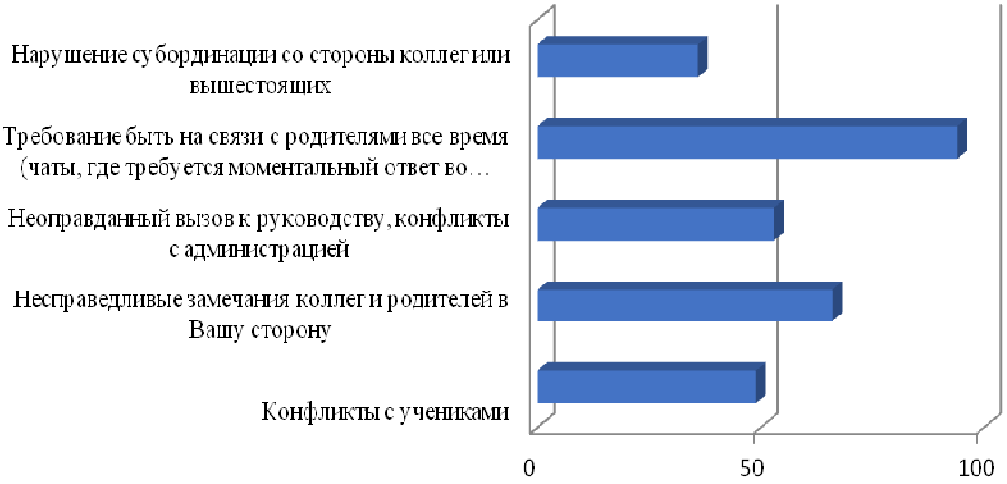

Рисунок 4. «Коммуникативная деятельность»

В фокус группе «Система контроля и оценка компетенций» – рисунок 5, были даны ответы: 93 чел. (78% респондентов) считают факторами эмоционального выгорания совмещение очной и дистанционной формы работы; 81 чел. (68% респондентов) считают, что процесс аттестации происходит очень часто; 87 чел. (73% респондентов) – отмечают обилие конкурсов профессионального мастерства, участие в которых требует дополнительной организации и определенных затрат времени; 32 чел. (27% респондентов) отмечают, что спонтанные проверки или приход на урок руководства, представителей вышестоящих органов, является ситуациями стрессовыми и способствуют высокому психологическому напряжению и нежеланию проявлять интерес и внимание к качественному выполнению образовательного процесса.

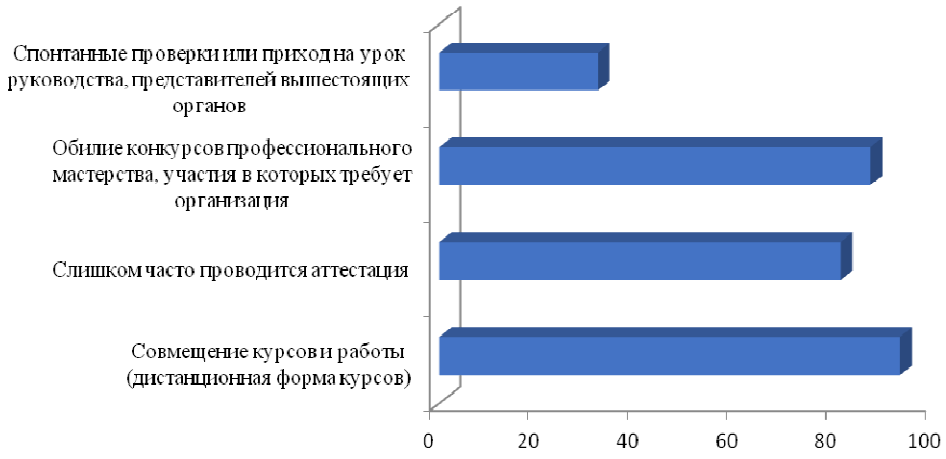

Рисунок 5. «Система контроля и оценка компетенций»

Таким образом, по лидирующим ответам во всех категориях можно выделить элементы профессиональной деятельности, в результате которых, по мнению учителей, формируется синдром эмоционального выгорания: оформление отчетности в бумажном и электронном виде, ее дублирование, подготовка детей к олимпиадам, написание исследовательских работ с учениками, обязательное проведение дополнительных занятий, обязательное участие в конкурсах различных ведомств, не относящихся к сфере образования, требование быть на связи с родителями все время (чаты, где требуется моментальный ответ во время урока, звонки в позднее, нерабочее время), совмещение курсов и работы (дистанционная форма курсов, слишком часто проводится аттестация, обилие конкурсов профессионального мастерства, участия в которых требует организация.

Выводы. На школьного учителя сейчас возложены большие ожидания и не меньшая ответственность. Это приводит к перманентной эмоциональной нагрузке. Эмоциональному выгоранию способствуют и многие виды профессиональной деятельности учителя. Наибольшее количество стрессо генных факторов для педагогов содержит, вопреки ожиданиям, учебная деятельность. Именно этот вид является ежедневным, рутинным, а значит, с неблагоприятными условиями учитель сталкивается постоянно, то есть всегда испытывает необходимость психологической защиты. Также наиболее психотравмирующими факторами почти все педагоги назвали элементы системы контроля и оценки их профессиональной деятельности: они вынуждены беспрестанно доказывать окружающим свою компетенцию, защищать звание «учитель», ко всему прочему, чувствуя необходимость быть успешным лично и приводить детей к высоким результатам, оставаться чутким к запросам учеников, родителей и коллег, при этом беспрестанно отчитываясь о проделанной работе. Педагоги устают от учебной деятельности, но при этом вынуждены выполнять требования по участию в конкурсах профессионального мастерства. Все это приводит к формированию синдрома эмоционального выгорания, который негативно влияет на личность учителя и на его профессиональную деятельность.

Литература:

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. // Информационно-издательский дом "Филинъ", М. – 1996. – 472 с.
2. Борисова М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // Вопросы психологии. 2005 №2 URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9128779 (дата обращения: 14.02.2021).
3. Водопьянова Н.Е. Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях // Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб, 2000. – 560 с.
4. Ганеева Э.Р. Синдром "выгорания" на фоне проявлений акцентуаций черт характера школьного учителя; автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Казанский государственный технический университет им. А.Н. Туполева – Казань, 2005. – 19 с. URL: https://search.rsl.ru/ru/record/01002944027 (дата обращения: 14.02.2021).
5. Кузнецова А.А. Историко-генетический анализ феноменологического пространства «выгорания» // Коллекция гуманитарных исследований. 2017. №3 (6). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/istoriko-geneticheskiy-analiz-fenomenologicheskogo-prostranstva-vygoraniya/viewer (дата обращения: 09.02.2021).
6. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются. – Режим доступа: http://www.edinorog.boom.ru/psimaster/BornoutMaslach.htm (дата обращения: 09.02.2021).
7. Млодик Ирина «Школа и как в ней выжить. Взгляд гуманистического психолога» // Генезис, 2018. – 184 с.
8. Орёл В.Е. Синдром психического выгорания личности // Когито-Центр. Ярославль, 2005. – 450 с.
9. Прохорова М.П., Ваганова О.И. Технология образовательного события в российской и зарубежной образовательной практике // Вестник Мининского университета. 2019. №4 https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1033
10. Скугаревская М.М. Синдром эмоционального выгорания // Медицинские новости. 2002. №7. URL: https://www.mednovosti.by/Journal.aspx?id=126
11. Шкунова,А.А. Формирование этико-когнитивных отношений у учащихся профессионального лицея:автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Волжская государственная инженерно-педагогическая академия. – Нижний Новгород, 2004.

12. Yashkova, E.V., Sineva, N.L., Egorova, A.O., Kuznetsova, S.N. General trends in the development of the organizational culture of Russian companies Journal of Applied Economic Sciences, 12 (8), pp. 2472-2480. 2018 Интернет – ресурс http://www.scimagojr.com/journalsearch.php?q=21100264820&tip=sid&clean=0

Педагогика

УДК 371.31

доктор педагогических наук, доцент Шобонов Николай Александрович
Павловский филиал Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород)

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации дистанционного обучения в школе. Автор отмечает проблемы организации дистанционного обучения и перспективы, выделяя организационно-педагогические и психологические аспекты, говорит о необходимости разумно сочетать традиционное и дистанционное обучение при организации образовательных практик. В статье делается вывод о том, что успешность организации дистанционного обучения зависит от эффективной работы школы по воспитанию таких качеств, как самостоятельность и ответственность.

Ключевые слова: школа; дистанционное обучение; очное обучение; проблемы; перспективы.

Annotation. The article deals with the organization of distance learning at school. The author notes the problems of organizing distance learning and prospects, highlighting the organizational, pedagogical and psychological aspects, speaks of the need to reasonably combine traditional and distance learning when organizing educational practices. The article concludes that the success of the organization of distance learning depends on the effective work of the school to educate such qualities as independence and responsibility.

Keywords: school; distance learning; full-time education; problems; perspectives.

Введение. Сейчас идет активное обсуждение того, что изменится в школе после тотального дистанционного обучения в условиях пандемии. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [5].

Обсуждают все: и учителя, и администраторы, и учащиеся, и их родители. И единого мнения нет.

Изложение основного материала статьи. Одна из точек зрения состоит в том, что в дистанционном обучении нет ничего положительного. Дети портят свое здоровье, а качество образования ухудшается. Возрастает психологическое напряжение родителей, вынужденных в определенной степени руководить образовательным процессом своего ребенка, становиться по сути дела «учителями». Эта точка зрения сводится к тому, что организовывать образовательный процесс надо только в школе, за партами, и места дистанционному обучению нет. Поэтому баланса очного и дистанционного школьного образования быть не может.

Другая, противоположная точка зрения сводится к полному одобрению дистанционных форм обучения и стопроцентному полному переходу от традиционных форм обучения к дистанционному. Отмечается масса достоинств дистанта, в том числе, индивидуализация учебного процесса с помощью качественного контента, особенно в старшей школе. А функции учителей сводятся, в основном, к тьюторству.

Объективности ради отметим, что у этих двух точек зрения есть свои преимущества и определенные угрозы. На наш взгляд, каждая школа, будь то городская или сельская, большая или маленькая, должна будет принять свое управленческое решение о соотношении очной традиционной классно-урочной системы обучения и дистанционного школьного обучения. Это решение возможно только на основе анализа практики дистанционного обучения в условиях пандемии, с учетом материальной обеспеченности образовательного процесса, уровня ИКТ-компетенций, профессионального мастерства педагогов, степени взаимодействия и взаимопонимания педагогического коллектива и родителей. На наш взгляд, все это необходимо учитывать при организации образовательных практик, разумно сочетая традиционное и дистанционное обучение.

Вне всякого сомнения, дистанционное обручение сегодня – это одна из реальностей, без которой трудно представить организацию образовательной деятельности в школе. Наступает эпоха разных возможностей, и дистанционные технологии организации учебного процесса займут особое, более значимое место в образовательной практике школ, чем ранее, до пандемии.

Задача активного использования дистанционного обучения в школе – задача комплексная, она определяет направления управленческой деятельности от внутришкольного уровня до федерального. Эффективность реализации дистанционного обучения зависит от целенаправленной, технологически вооружённой и обеспеченной необходимыми ресурсами управленческой деятельность в каждой школе, где есть необходимость, целесообразность в организации такой технологии, такой формы обучения.

При организации дистанционного обучения важно понимать и руководствоваться определенными принципами, такими, как принцип системности; учета специфики предметной области обучения и контингента обучаемых; интерактивности; гибкости, маневренности учебного процесса; корпоративности, командного подхода к организации дистанционного обучения и принципом информационной и психологической безопасности.

Организацию дистанционного обучения в школе регламентируют Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 августа 2017 г. № 816 «Порядок применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» и другие нормативные, методические документы, которые руководителю необходимо знать [3, 4, 5]. Это:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»Ст. 16.

2. СанПиН 2.4.2.2821-10. Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных организациях. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы» утверждены постановлением главного государственного санитарного врача РФ от 29.12.2010 № 189 и устанавливают в т.ч. санитарно-эпидемиологические требования к режиму образовательной деятельности.

3. Порядок применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ, утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 августа 2017 г. № 816.

4. ГОСТ Р 52653-2006 «Информационно- коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения от 01.07.2008.

Для того, чтобы правильно организовать процесс дистанционного обучения администрации школы необходимо решить ряд вопросов. В первую очередь, подготовить педагогический коллектив, предоставить условия для повышения квалификации, развития их компетенций, профессионального совершенствования, как в области педагогики (методика разработки и проведения дистанционного курса) и психологии (специфика организации учебного процесса в виртуальной среде в соответствии с возрастом учащихся), так и в области информационно-коммуникационных технологий (уверенное использование сервисов интернета и т.д.). Во вторую очередь, администрация должна решить не менее важные технические вопросы организации дистанционного обучения (интернет, оборудование, платформа для размещения курса). Кроме того, директору для эффективной работы школы в дистанте важно разработать локальные нормативные документы, которые бы регламентировали условия реализации образовательного процесса, оплаты труда педагогов, а для этого актуальным становятся знания в области организации дистанционного обучения (нормативы, экономическая схема, контроль). Таким образом, мы полагаем, что составляющие успешности дистанционного обучения это кадровый потенциал, содержание и средства обучения.

Результаты мониторинга, проведенного Центром экономики непрерывного образования ИПЭИ РАНХиГС еще до начала пандемии в 2020 году, свидетельствуют, что половина опрошенных учителей отметили положительное влияние использования дистанционных форм проведения уроков на повышение качества образовательного процесса; 85.7% опрошенных учителей – использование Интернет-порталов для подготовки к урокам и самостоятельной работе учеников и 94,4% учителей считают, что использование цифровых и электронных устройств при проведении уроков (планшеты, проекторы, цифровые доски и т.д.) способствует повышению качества образования [1].

В конце прошлого учебного года в России произошел переход к тотальному дистанционному обучению, который стал, по мнению некоторых исследователей, шоковой инновацией в образовании, имевшей принудительный, вынужденный характер. Ни учителя, ни ученики не были готовы к организации образовательной деятельности в таком формате, не имели такого опыта. Переход осуществлялся быстро, были разработаны организационно-методические мероприятия для проведения учебных занятий, скорректирован порядок применения дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ. Введение дистанционного обучения являлось вынужденным, одним из сдерживающих факторов распространения пандемии.

Новые практики были адаптированы почти одновременно всеми педагогами, от «новаторов», активно использующих дистанционные технологии, до «отстающих», тех, кто никогда не использовал и не планировал раньше делать это. Фактически, те технологии цифровой дидактики, которые ранее планировались лишь для небольшой группы 5-7-10% наиболее мотивированных школьников, способных все эти технологии применять и осваивать, во время пандемии пришлось применять в работе со всеми учащимися практически всеми педагогами.

Эти образовательные практики показали значимость изменения роли учителя в организации образовательного процесса. Главное для учителя сегодня – это умение организовать взаимодействие, общение, способность мотивировать учащихся, осуществлять навигацию и коммуникацию. Конечно, учителя все это должны были делать всегда, но просто сегодня они не могут этого не делать. Система дистанционного обучения предусматривает проведение систематических занятий с учащимися с использованием средств коммуникаций сети Интернет (форумы, чаты, e-mail, видеоконференцсвязь, группы в социальных сетях, виртуальная реальность), использование новых технологий представления информации (инфографика, интеллект-карты и т.д.). Преподаватели могут использовать образовательные ресурсы сети Интернет (веб-квесты, телеконференции), а текущий и итоговый контроль организовывать в виде заданий со свободно конструированным ответом (дискуссии в форуме, резюме в блогах, ролевые игры и т.д.).

Какими же компетенциями должны обладать учителя, работающие в системе дистанционного обучения. Это, прежде всего, компетенции в области педагогики, такие как готовность к разработке педагогической системы дистанционного обучения; способность к овладению педагогическими технологиями дистанционного обучения (методиками и соответствующими им технологиями), а также компетенции в области информационных технологий (свободное владение средствами общения в сети Интернет; стремление к изучению новых средств, сервисов сети; овладение сетевым инструментарием) [2].

Особого внимания заслуживают компетенции в области психологии. Это знание психологических особенностей общения в виртуальной среде; понимание особенностей возрастных изменений восприятия виртуального общения и готовность использования принципов дистанционного обучения детей и подростков.

В условиях удаленного обучения особо проявилась психологическая неготовность участников образовательных отношений, при отсутствии регламентов, директив очень часто приходилось принимать самостоятельные решения. В тех школах, где господствовала атмосфера доверия, взаимопонимания, где акцент делался на воспитание самостоятельности и ответственности учащихся процесс дистанционного обучения проходил более эффективно, занятия проходили в психологически комфортной среде.

Выводы. После опыта дистанционного обучения в условиях пандемии, школа несомненно изменится. Все те проблемы, которые существуют в традиционной школе, обострились и стали очевидными и, не решая их сегодня, школа не может развиваться дальше. Эти изменения будут направлены, прежде всего, на создание атмосферы доверия, взаимопонимания, диалога, на воспитание самостоятельности участников образовательных отношений, которая предполагает ответственность, а ответственность – свободу.

Если не будет профессионального осмысления необходимых школе изменений, связанных с организацией дистанционного обучения через возникновение новых смыслов к развитию мотивации

руководителей школ, учителей, родителей, учащихся, то и говорить о влиянии новых технологий на повышение качества образования не приходится. Такое профессиональное осмысление возможно осуществить, если базироваться на методологии системно-деятельностного подхода, на ценностно-смысловом, целевом, технологическом и ресурсном уровнях. Именно такая позиция профессионального осмысления позволит нам перейти к вдумчивому выделению проблем предстоящей деятельности. Только переоснащением оборудования школ, сменой программ и технологий минимизировать риски расширения доли дистанционного обучения в школе невозможно. Важно понять, что речь идёт о другом образовании, которое развивает личность как индивидуальность, самостоятельную в проектировании жизненных и профессиональных задач, способную мыслить и действовать самостоятельно и ответственно.

Вне всякого сомнения, школа является важным социальным институтом, местом, где осуществляется процесс воспитания, социализации детей. Дети не должны утрачивать возможность общаться друг с другом и с учителями с глазу на глаз, в школе, за партой. Школа - уникальный институт социализации, а не только место передачи знаний. Поэтому так важно, на наш взгляд, искать баланс между дистанционным и очным образованием.

Литература:

1. Мониторинг эффективности школы. Актуальные вопросы кадровой политики в школе / под ред. Т.Л. Клячко. – Москва: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2020, – 22 с.
2. Никуличева Н.В., Дьякова О.И., Глуховская О.С. Организация дистанционного обучения в школе, колледже, вузе. // Открытое образование. – 2020. – № 24 (5). – С. 4-17.
3. Порядок применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ, утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 августа 2017 г. № 816.
4. СанПиН 2.4.2.2821-10. Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных организациях. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы» утверждены постановлением главного государственного санитарного врача РФ от 29.12.2010 № 189 и устанавливают в т.ч. санитарно-эпидемиологические требования к режиму образовательной деятельности.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» Ст. 16.

Педагогика

УДК 371

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)

МЕТАМЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРНОГО ПОЛЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация. В статье представлено теоретическое обоснование сущности метаметодического подхода к формированию культурного поля младших школьников, раскрыты понятия «метаметодический подход», «культурное поле», «культурно-образовательная среда», «культурно-образовательное пространство», подчеркнута роль мотивации при восприятии произведений искусства. Автор отмечает эффективность метаметодического подхода к формированию культурного поля младших школьников, приводит конкретные примеры использования синтеза разных видов искусств.

Ключевые слова: метаметодический подход, культурное поле, культурно-образовательная среда, культурно-образовательное пространство, младший школьник.

Annotation. The article presents a theoretical substantiation of the essence of the meta-methodic approach to the formation of the cultural field of junior schoolchildren, discloses the concepts of “meta-methodic approach”, “cultural field”, “cultural and educational environment”, “cultural and educational space”, emphasizes the role of motivation in the perception of works of art. The author notes the effectiveness of the meta-methodic approach to the formation of the cultural field of younger students, gives specific examples of the use of the synthesis of different types of arts.

Keywords: meta-methodic approach, cultural field, cultural and educational environment, cultural and educational space, junior schoolchild.

Введение. Проблема воспитания личности – одна из главных проблем современности. И это понятно: новому обществу нужен новый человек – высокообразованный, интеллигентный, национально сознательный, способен к саморазвитию, самовоспитания и самореализации в обществе, который руководствуется общечеловеческими ценностями, глубоко понимает традиции своего народа и приумножает их. Это человек, у которого богатый внутренний мир, однако такого человека надо воспитать.

Школьное образование включает в себя не только знания и умения, которые приобретает учащийся в процессе обучения, но и вхождение в культурное пространство, освоение культурной среды, приобретение своего культурного поля.

Исследованием вопроса культурно-образовательной среды занимались Г.Б. Корнетов, Е.А. Петренко, Е.С. Мертенс, М.В. Харламова и другие; ценность в области исследования целей, методов, задач и форм формирования культуры личности составляют труды В.П. Андрущенко, А.М. Баскакова, М.М. Бахтина, Т.В. Рыжковой; вопросам формирования культурного поля детей уделяют внимание современные исследователи: М.С. Баданина, Е.Л. Максимова, А.М. Мантаржиева., С.И. Петрова, И.А. Федорченко, Л.С. Фролова, Е.С. Чтецова.

В то же время вопросы метаметодического подхода к формированию культурного поля младших школьников требуют дальнейшего рассмотрения и практического внедрения в начальное литературное образование младших школьников.

Цель статьи – теоретически обосновать сущность метаметодического подхода к формированию культурного поля младших школьников.

Изложение основного материала статьи. Образование на современном этапе развития общества приобретает черты сложного культурного процесса, который ориентирован на индивидуальное развитие. Перед учебными заведениями, как институциональными формами организации системы образования, встает вопрос о создании необходимых условий для развития и реализации способностей каждой личности.

В современный период, когда общество вышло на более высокий уровень своего общекультурного развития, оно определяет потребность в качественно иной личности. Соответственно, школа, как исполнитель социального заказа, ищет новые пути формирования общей культуры учащихся, их культурного поля.

Основу общекультурного, как и физического здоровья, начинает закладывать еще с детства семья, дальше к ней присоединяются учебно-воспитательные детские учреждения, школа, внешкольные учреждения, высшая школа – все, что окружает человека. Концепция индивидуальной и общественной культуры народа специалисты-гуманитарии, в частности педагоги, закономерно связывают с определенным государственно-политическим строем, социально-экономическим уровнем жизни людей, научно-техническими достижениями общества. В любые исторические эпохи имели место как положительные, так и отрицательные явления в жизни общества и конкретного индивида. Другое дело, в каком соотношении и насколько учебно-воспитательные учреждения, социально-психологические службы, общественные органы, учителя и воспитатели компетентны, чтобы прислушаться к мнению ученых и общекультурному опыту своего народа.

Понятие «культурно-образовательная среда» и «культурно-образовательное пространство» в работах ученых толкуется по-разному. По мнению Г.Б. Корнетова, образовательная среда характеризуется постоянным расширением сферы жизнедеятельности растущего человека, и с этой точки зрения оно включает в себя все больше обогащенных, опосредованных культурой связей с окружающим миром, заставляя человека все чаще узнавать, наблюдать, воспринимать собственную деятельность раскрывать жизненное значение исследуемых объектов, постигать принципы собственных действий и руководствоваться ими в новых ситуациях и т.д. [4, с. 42]. Как считает Е.А. Петренко, «образовательная среда является культурно-образовательным хронотопом, в котором активно происходит культурная идентификация человека, происходят процессы личностного становления, формируется самосознание» [7, с. 3].

Категория «культурно-образовательная среда» является базовой в исследовании Е.С. Мертенс [5]. В частности исследователь определила эту категорию как сложное интегрированное понятие, представляющее собой «совокупность образовательно-учебных и культурно-воспитательных условий, которые отражают политическое и социально-экономическое развитие, отечественные национально-культурные и исторические традиции, состояние духовно-нравственной сферы общества, а также все, что окружает, развивает и формирует личность» [5, с. 5-7].

Отметим, что под культурно-образовательным пространством в духовно-нравственном воспитании учащейся молодежи понимаем совокупность образовательных, социальных, культурных, специально организованных психолого-педагогических условий, вследствие гармоничного взаимодействия которых происходит целостное становление личности, ее нравственного сознания, духовности.

При этом одной из важнейших задач правильно организованной культурно-образовательной среды является выявление творческих дарований и наклонностей учащихся, их развитие в соответствии с индивидуальными особенностями с учетом способностей и возможностей. По нашему мнению, эти процессы должны происходить открыто, поскольку любая замкнутая система образования, как показывает ретроспективный анализ, рано или поздно исчезает. Эта мысль находит подтверждение в работе современного исследователя – доктора педагогических наук, профессора С.В. Тарасова. Критикуя такой существенный недостаток, как замкнутость образовательных учреждений на внутреннем микросоциуме, ученый подчеркивал, что «воспитательные системы, которые создаются сегодня в образовательных учреждениях, и содержание образовательной деятельности в целом часто замыкаются на внутренних проблемах образовательного учреждения и микросоциума, без учета геополитических тенденций и широкого социокультурного контекста жизнедеятельности человека» [8, с. 8].

Рассматривая вопросы формирования культурно-образовательного пространства ребенка в современных образовательных учреждениях, целесообразно учитывать фактор социального окружения, в котором проходит жизнь и деятельность ученика, то есть среда в узком смысле этого слова – семья, детский коллектив, товарищи, взрослые, с которыми непосредственно общаются школьники.

Современные образовательные учреждения перестают быть унифицированными и ориентируются на воспитание личности с ее индивидуальным развитием и природными задатками. Ценностью такой инновационной образовательной модели является осознание каждым участником учебно-воспитательного процесса (родителями, учениками, учителями) приоритетных принципов образования: интенсификации, гуманитаризации, индивидуализации, дифференциации, возрождение национальных традиций, гуманизации, демократизации и тому подобное. Психолого-педагогическим условием развития модели современного образовательного учреждения как социально-педагогического комплекса является социальное становление и развитие творческого потенциала личности школьника.

Объем художественного пространства составляют различные виды искусства. Художественную среду создают общественные институты, учреждения культуры, средства массовой информации, детские объединения, которые по-разному, разнопланово могут воздействовать на ребенка, оказывая влияние как положительное, так и отрицательное; прививая любовь к высокому искусству или приобщая к культуре массовой. В результате ежедневного количества разноплановых воздействий, ребенок что-то присвоит для себя из культурного пространства как ценность, как личное достояние, чего-то не заметит, а что-то сознательно отбросит.

Именно то пространство культуры, которое ребенок присвоит, и называется культурным полем в определенном объеме и протяженности.

Для культурного поля личности характерен индивидуальный объем, оно находится в постоянном движении и расширении. А движение как раз и характерно для развития личности, то есть становления ее культурного поля.

У школьника, как и любого человека, который знакомится с художественной культурой, возникает потребность распредмечивания опыта человечества, накопленного в произведениях искусства. Таким образом он становится потребителем художественной культуры.

В результате восприятия произведений художественной культуры ребенок одновременно становится творцом: он рисует, лепит, сочиняет, поет. Такая активность побуждается мотивом, вызванным потребностью. Это порождает цель деятельности. Затем происходит процесс усвоения содержательных и процессуальных знаний, которые становятся основой формирования умений. Процесс активного освоения художественного пространства ведет к формированию интересов, на основе которых появляются новые потребности, что образует новый виток движения по кругу и приводит к обретению школьником опыта творческой и эмоционально-оценочной деятельности, к формированию ценностей.

По мнению И.Ф. Исаева, «вплетение общечеловеческих ценностей – добра, красоты, справедливости и долга, взаимопонимания и чести – в палитру ценностей педагогических и овладение ими создает ту основу, на которой разрабатывается содержание педагогического образования» [3, с. 74].

Известно, что для личности значимость культурных ценностей выступает мерой нравственной, эстетической, мировоззренческой, интеллектуальной, эмоциональной готовности не только познавать, но и изменять свой внутренний мир в соответствии с этими ценностями [2].

Количественные накопления ведут к возникновению новых качественных изменений, отражающих стратегическую цель становления культурного поля личности. К таким изменениям относим: системные знания, систему умений, устойчивые направленные интересы, духовные потребности, активную позицию, установки.

Проблема формирования культурного поля школьника является довольно сложной, так что решить ее в процессе изучения одного школьного предмета невозможно, поскольку каждая методика изучает какую-то одну грань приобщения ребенка к искусству. Процесс общения ребенка с искусством – это особый способ познания мира, но ни одна из частных методик не изучает его, поэтому и возникает необходимость метаметодического подхода в формировании культурного поля школьника.

М.П. Воюшина определяет метаметодику как «направление исследования и обучения, в ходе которого устанавливаются общие и близкие цели школьных дисциплин, содержательные межпредметные связи, соотносимые методы учения и способы деятельности» [6, с. 239].

Уровнем реализации метаметодики является деятельностно-организационный. В процессе использования метаметодического подхода есть возможность выделить то общее, что могут нести разные предметные области и методики их преподавания, сопоставить и сравнить его в разных методиках. Это позволит интегрировать цели, содержание, методы организации обучения для стимулирования развития личности и получения нового качества образования – культурного поля. В процессе организации обучения метаметодика учитывает особенности освоения дисциплин определенной области, возраст учащихся, их уровень развития, индивидуальные особенности, от которых зависит восприятие содержания. Специально созданная положительная мотивация их восприятия способствует и развитию собственного литературного и художественного творчества, а значит и формированию культурного поля обучающихся.

Восприятие как один из важных психологических процессов неотделим от открытия ребенком жизни, а затем – искусства. Невозможно заставить полюбить искусство мобилизацией воли, мысли, можно только воспитать потребность в нем.

Художественное восприятие литературы и других видов искусств имеет много общих черт. Оно неотделимо от формирования элементарных эстетических эмоций, связанных с быстрой, нередко подсознательной реакцией на слово, цвет, звучание, пространственную форму, ритм и их созвучность.

В этом комплексном использовании разных видов искусства решающая роль отводится искусству слова. Р.Е. Алюшин подчеркивает: «усвоение начала искусства слова должно стоять в центре всего начального образования, сочетая различные компоненты эстетического воздействия: музыки, элементов драматургии, ритмического движения и даже изобразительной деятельности детей и формирует эстетическое отношение детей к действительности. Только таким образом можно достичь постоянства в развитии» [1, с. 76].

Художественные тексты, интегрирующиеся с различными видами художественной деятельности – музыкой, изобразительным искусством, драматизацией, сценическим искусством – значительно усиливают мотивационный аспект речетворческой деятельности учащихся.

Креативные возможности указанных видов художественной деятельности значительно усиливаются при условии сочетания их с игрой, наблюдениями за природой, самим собой и другими людьми, а также читательской, исследовательской деятельностью, которые наиболее свойственны детям младшего школьного возраста.

Сопоставляя явления и факты различных видов искусств, учащиеся учатся проникать в глубинную сущность прекрасного, осмысливать, выражать то, что поражает воображение при помощи собственных импровизированных рассказов, размышлений, словесных и графических рисунков, диалогов.

Методисты подчеркивают роль метаметодического подхода в литературном развитии ребенка: «Одно из проявлений метаметодического подхода к формированию читательской культуры – обращение к культурному контексту изучаемого произведения» [6 с. 240].

Благодаря метаметодическому подходу, значительно повышается эмоционально-эстетический аспект литературного развития личности: активизируется абстрагирующая деятельность, что достигается сочетанием словесного образа с графическим и музыкальным; развивающаяся способность видеть предмет (явление) системно, разносторонне, эмоционально, глубоко проникать в сущность взаимосвязанных художественных явлений (музыкальных, изобразительных, литературных); активизируется процесс понимания учеником значения эмоционально-образной и абстрактной лексики; создаются условия для формирования личностного опыта творческой деятельности и выработки ценностных ориентиров, а значит, и формирования культурного поля школьника.

Выводы. Таким образом, можем сделать выводы, что формирование культурного поля младшего школьника будет более эффективным при использовании метаметодического подхода, поскольку в процессе изучения одного школьного предмета это сделать невозможно. Метаметодический подход позволит интегрировать цели, содержание, методы изучения школьных дисциплин, способствующих проникновению в мир искусства, приобщать учащихся к общей культуре.

Литература:
1. Алюшин Р.Е. Подготовка будущего учителя к осуществлению интегративного подхода в процессе преподавания дисциплин естественно-научного цикла: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Роман Евгеньевич Алюшин – Курск, 2003. – 187 с.
2. Баскаков А.М. Педагогика: учеб. пособие для студентов вузов культуры и искусств / А.М. Баскаков. – Челябинск: ЧГАКИ, 2007. – 243 с.
3. Исаев И.Ф. Професионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Ф. Исаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
4. Корнетов Г.Б. Общая педагогика: Учеб. пос. / Г.Б. Корнетов; [2-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Изд-во АСОУ, 2009. – 296 с.
5. Мертенс Е.С. Развитие культурно-образовательной среды Смоленской губернии во второй половине XIX – начале XX века: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Елена Сергеевна Мертенс. – Смоленск: Смоленский гос. ун-т, 2006. – 218 с.
6. Методика обучения литературному чтению: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / [М.П. Воюшина, С.А. Кислинская, Е.В. Лебедева, И.Р. Николаева]; под ред. М.П. Воюшиной. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 288 с.
7. Петренко Е.А. Формирование профессионального самосознания в культурно-образовательной среде вуза: автореф. дис. ... канд. философ, наук: спец. 09.00.13 / Елена Анатолиевна Петренко. – Ростов н/Д.: Южный федеральный ун-т, 2007. – 23 с.
8. Тарасов С.В. Воспитание в современных социокультурных условиях / С.В. Тарасов // Воспитание в современной образовательной среде: Материалы региональной научно-практической конференции / отв. ред. И.В. Васютенкова. – СПб.: ЛОИРО. – 2011. – С. 7-12.

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, заведующий кафедрой общей педагогики и образовательных технологий Шумакова Александра Викторовна
Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий Яшуткин Вячеслав Анатольевич
Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ К ДОБРОСОВЕСТНОЙ КОНКУРЕНЦИИ В СОВРЕМЕННЫХ РЫНОЧНЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В статье описывается значимость конкуренции для развития рыночной экономики. Предлагается анализ категории конкуренция с точки зрения различных научных подходов. Делается акцент на понимания добросовестной конкуренции как одного из базовых механизмов эффективного развития экономики, обеспечивающего возможность постоянного повышения качества товаров, услуг и обслуживания. Раскрывается понятие готовность к добросовестной конкуренции будущих экономистов с позиции функционального и личностного подходов, обосновывается содержание мотивационно-ценностного, интеллектуально-познавательного, действенно-практического и эмоционально-волевого компонентов готовности.

Ключевые слова: конкуренция, добросовестная конкуренция, недобросовестная конкуренция, готовность, готовность к добросовестной конкуренции.

Annotation. The article describes the importance of competition for the development of a market economy. The analysis of the category competition from the point of view of various scientific approaches is proposed. Emphasis is placed on understanding fair competition as one of the basic mechanisms for the effective development of the economy, which ensures the possibility of continuous improvement in the quality of goods, services and services. The concept of readiness for fair competition of future economists from the standpoint of functional and personal approaches is revealed, the content of motivational-value, intellectual-cognitive, efficient-practical and emotional-volitional components of readiness is substantiated.

Keywords: competition, fair competition, unfair competition, readiness, readiness for fair competition.

Введение. Функционирование любых рыночных отношений априори невозможно без конкуренции и конкурентной борьбы. Конкуренция представляет собой фундаментальный механизм развития экономики, так как обладает несомненной значимостью для различных хозяйствующих организаций, да и всего российского социума в целом. В современной рыночной реальности основная цель любой фирмы, предприятия состоит в сохранении или расширении, с последующей стабилизацией, достигнутого состояния собственного места на рынке, а также получении гарантированной, и как можно более значительной финансовой прибыли. И эта цель является достижимой только в условиях эффективного ведения конкурентной борьбы и соответствующего использования собственных конкурентных преимуществ [4].

Изложение основного материала статьи. Конкуренция состоит в ряду экономических понятий, сущность которых однозначно не определена. Во всей ретроспективе развития экономической мысли в понятийном поле категории конкуренции отражались разные смыслы. Поэтому в настоящее время единого определения явления конкуренции не выработано. Тем не менее, разные исследователи дают авторские определения данного явления.

Так, А.Е. Селивестров и Д.Е. Митрофанов определяют конкуренцию в качестве соперничества между двумя или несколькими субъектами рыночных отношений экономическими, направленного на достижение схожих целей цели [9].

В свою очередь Ю.Б. Рубин трактует конкуренцию в виде соперничества разных субъектов в стремлении к достижению одной и той же цели. Так как при таком соперничестве имеет место устойчивое желание

вытеснить конкурента с того или иного сегмента рынка, конкуренция, по мнению автора, всегда протекает в форме борьбы [8].

Г.Ф. Шеркевич так же рассматривает конкуренцию в виде специфической борьбы, при этом, подчеркивая ее (конкуренции) позитивную социальную сущность, так как, по мнению автора, конкуренция способствует наилучшему обеспечению интересов общества [12].

И.А. Спиридонов понимает конкуренцию в качестве процесса экономического взаимодействия, протекающего в виде специфической борьбы между разными предприятиями, целями которой является достижение лучших возможностей для продажи своих товаров или услуг, а также удовлетворение разноплановых потребностей целевой аудитории и получение как можно большей прибыли [10].

По мнению А.Г. Мокроносова и И.Н. Мавриной конкуренция представляет собой сложный многоаспектнгый феномен и может рассматриваться в качестве: 1) метода системной целенаправленной координации хозяйственной деятельности организации; 2) фундаментального механизма взаимодействия субъектов рыночных отношений; 3) одного из способов достижения экономических целей; 4) способа достижения конкурентных преимуществ в процессе рыночной борьбы [7].

Конкуренция может проявлять себя с добросовестной и недобросовестной стороны.

Недобросовестная конкуренция представляет собой действия субъектов рыночных отношений, ориентированные на достижение необоснованных преимуществ в предпринимательской деятельности.

По мнению В.И. Еременко недобросовестную конкуренцию следует трактовать в качестве действий виновной направленности, которые противоречат деловым традициям, этическим основам профессиональных отношений, добропорядочности при осуществлении конкурентной борьбы. Такие действия, как полагает автор, приносят вред обществу [3].

Ряд исследователей понимают недобросовестную конкуренцию в виде состязательности субъектов хозяйственных отношений с целью приобретения конкурентных рыночных преимуществ с помощью негативной информации о товаре конкурента, и позитивной – о собственном товаре. При этом важно, что такая информация не соответствует действительности [7].

Рассмотрим понятие добросовестной конкуренции Добросовестную конкуренцию исследователи определяют в качестве конкурентных действий, осуществляемых средствами конкурентных преимуществ организации, которые в полной мере соответствуют всем правовым и нравственным нормам, принятым в обществе.

Добросовестную конкуренцию отличают от недобросовестной ряд свойств, которые, собственно, и определяют саму ее сущность. Исследователи выделяют следующие свойства добросовестной конкуренции:

– добросовестная конкуренция основана на принципе непрерывного повышения качества конечной продукции (товаров и услуг), предлагаемых целевой аудитории;

– добросовестная конкуренция всегда связана с проектированием и последующей рыночной реализацией новых видов продукта (товаров и услуг), причем с использованием инновационных технологий и результатов научных разработок;

– добросовестная конкуренция основана на честной борьбе с помощью эффективного использования потенциалов рекламы и маркетинга. Важно, что такая конкуренция может использовать инструмент манипулирования ценами с целью расширения собственной целевой рыночной аудитории.

Добросовестная конкуренция реализуется с помощью применения ряда специфических методов. Таких как:

– использование принципиально новых производственных элементов, обеспечивающих наивысшее качество производимого продукта или оказываемой услуги;

– предоставление покупателям гарантий качества на товар;

– предложение покупателям различного рода дополнительных услуг;

– проведение различных манипуляций в отпускными ценами на товары и услуги с целью их популяризации в регионах сбыта (в первую очередь речь идет о скидках);

– разработка и активное использование различного рода маркетинговых стратегий, ориентированные на привлечение потребительского внимания и пр. [5].

В целом, добросовестную конкуренцию необходимо рассматривать как один из базовых механизмов эффективного развития экономики, обеспечивающего возможность постоянного повышения качества товаров, услуг и обслуживания, и, следовательно, соответствующего уровня жизни граждан Российской Федерации.

Обратимся теперь к рассмотрению готовности будущих экономистов к добросовестной конкуренции в современных рыночных условиях.

Категория готовности используется в отечественном научном тезаурусе, начиная с 50-60 годов XX века. Тем не менее, в настоящее время универсального понимания и понятийного определения данной категории в отечественной науке не существует. Изучение явления готовности, как на теоретическом, так и экспериментальном уровнях в современной отечественной науке существенно затруднено тем, что исследователи не смогли прийти к единой точке зрения по вопросу, что же представляет собой феномен готовности и какими же, собственно, личностными качествами и свойствами структурирована готовность в своем психологическом значении.

Наиболее общее определение готовности приводится в научных источниках справочного характера. Так, в психологическом словаре под редакцией В.В. Давыдова имеет место следующая трактовка понятия готовности: готовность действовать следует понимать в качестве специфической мобилизации психофизиологических человеческих сил, обусловливающих возможность эффективного выполнения конкретной деятельностной активности. В категорию психологической готовности включено несколько смысловых значений: 1) сформированность у человеческой личности целостной системы знаний, умений и навыков, обусловливающих возможность человека успешно выполнять какие-либо действия; 2) готовность к экстренному осуществлению актуальной программы деятельности как адекватной реакции на появление субъективного или объективного сигнала; 3) нацеленность на решимость проявить деятельностную активность [1, с. 94].

Приведенное определение дает обобщенное представление о явлении готовности, поэтому конкретизация ее сущностной трактовки, возможна только в результате обращения к работам отечественных авторов.

Первоначально необходимо отметить следующий факт: несмотря на значительное количество авторских определений готовности, практически все исследователи отмечают ее неразрывную связь с явлением деятельности:

– развитие категории готовности неразрывно и диалектически связано с генезисом смыслового содержания понятия «психологическая готовность к труду», которое следует понимать в качестве особого психического состояния человека, детерминированного актуализацией потребности в профессиональной деятельности (Е.Н. Францева) [11, с. 35];

– готовность является фундаментальным условием выполнения и продуктивности человеческой деятельности, это специфическая психическая человеческая активность, настраивающая человека на конкретную деятельность. При этом, готовность является как целью, так и результатом специальной подготовки человека к определенному виду деятельности (М.И. Дьяченко, П.А. Кандыбович) [2].

В целом исследователи, подчеркивая взаимообусловленность феноменов деятельности и готовности, связывают последнюю: с особым личностным настроем человека на осуществление той или иной деятельности; с личностными свойствами и качествами, которые являются внутренними субъективными условиями осуществления той или иной деятельности.

В аспекте взаимообусловленности явлений деятельности и готовности, ряд ученых характеризовали сущность готовности в контексте понятийно-смыслового значения категории «установка» (Д.Н. Узнадзе). В научных традициях теории установки современные исследователи актуализируют такие сущностные признаки готовности, как: установка человека на собственную включенность в процесс деятельности; способность личности к максимальной деятельностной активности; установка на творческое расширение собственной деятельности через преодоление границ изначально заданного, преодоление стереотипов и шаблонов в конкретной сфере деятельности; способность субъекта деятельности выбирать или вырабатывать более совершенные установки под влиянием нестандартных ситуаций деятельности; установка субъекта деятельности на собственную ответственность и самостоятельность в деятельности.

Обратимся теперь к рассмотрению понятия готовности в ее структурно-содержательном значении. Анализ соответствующих источников позволил определить следующее: универсального понимания структуры и содержания готовности в науке также не выработано. Разные авторы вносят собственные сущностные и структурные характеристики в обозначенное понятие, но, для определения структуры и содержания готовности будущих экономистов к добросовестной конкуренции в современных рыночных условиях, мы воспользовались взглядами Н.П. Клушиной, которая актуализировала в структуре психологической готовности к деятельности мотивационно-ценностный, интеллектуально-познавательный, действенно-практический и эмоционально-волевой компоненты [6].

Раскроем содержание обозначенных компонентов готовности в соответствующей таблице:

Таблица 1

Структура и содержание готовности будущих экономистов к добросовестной конкуренции

Наименование компонента готовности	**Содержание компонента**
Мотивационно-ценностный	Осмысление ценности деятельности по обеспечению добросовестной конкуренции организации и собственного профессионального самосовершенствования в обозначенной деятельности; ценностное отношение к конкурентам, отрицание принципа отношений: «Цель оправдывает средства»; осуществление постоянной самооценки относительно требований деятельности по обеспечению добросовестной конкуренции организации к собственной личности.
Интеллектуально-познавательный	Сформированная система теоретических и практических знаний и представлений в области технологии осуществления деятельности по обеспечению добросовестной конкуренции организации, этических знаний и представлений в области осуществления конкурентной борьбы в условиях рыночных отношений.
Действенно-практический	Внешне наблюдаемые поведенческие и деятельностные умения и навыки: коммуникативные (аргументированно доказывать собственную позицию в осуществлении конкурентной борьбы, эмоционально излагать свою точку зрения по обеспечению добросовестной конкуренции организации); организаторские (организовывать собственную деятельность в сфере конкуренции, осуществлять рефлексию деятельности по обеспечению добросовестной конкуренции организации, осуществлять профессиональные мероприятия в сфере конкурентной борьбы); конструктивные (ставить цели и формулировать задачи в области конкурентных отношений в рыночных условиях, определять средства, формы и методы осуществления конкурентной борьбы); гностические (определять условия решения задач конкурентной борьбы, обобщать и анализировать рыночные явления и устранять негативные факторы рынка, прогнозировать развитие конкурентных ситуаций, выдвигать и обосновывать гипотезы в области конкурентных отношений в рыночных условиях).
Эмоционально-волевой компонент	Преобладание позитивных эмоциональных состояний в отношениях с коллегами и целевой аудиторией, способность к регулированию эмоциональных состояний в процессе доказательства собственной точки зрения по поводу принципов, методов ведения конкурентной борьбы, способность преодолевать трудности в решении проблем конкуренции в условиях рыночных отношений. Развитые системные волевые качества личности, способность проявлять решительность, целеустремленность, настойчивость в конкурентной борьбе.

Выводы. Анализ исследований показал, что относительно связи готовности с деятельностью в отечественной науке структурировались два ведущих теоретических вектора в объяснении сущности категории готовности: функциональный и личностный (личностно-деятельностный). Функциональное понимание готовности предполагает понятийную актуализацию значения специфических психических состояний личности, детерминирующих необходимую положительную динамику качества осуществления конкретной деятельности. В рамках методологических требований личностного подхода психологическую готовность следует понимать в виде качества, стабильного творческого личностного образования, которое развивается в ходе специализированной подготовки человека к конкретному виду деятельности и является условием ее выполнения.

В целом содержание обозначенных компонентов может определить базовые академические цели и задачи подготовки будущих экономистов к добросовестной конкуренции в современных рыночных условиях.

Литература:

1. Давыдов В.В. Психологический словарь. [Текст] – М.: Педагогика, 1983. – 447 с.

2. Дьяченко, М.И., Кандыбович, Л.А. Психология высшей школы: особенности деятельности студентов и преподавателей вуза. [Текст] – Минск: БГУ, 1978. – 319 с.

3. Еременко В.И. О пресечении недобросовестной конкуренции [Текст] // Вопросы изобретателя. – 2002. – №1-2.

4. Ермолов М.Г., Набиев Р.А. Теоретические аспекты понятия «конкуренция» [Текст] // Вестник Удмуртского университета. Серия «Экономика и право. – 2014. – Выпуск 4. – С. 37-42.

5. Казанина Т.В., Шагиева Р.В. Принцип добросовестной конкуренции в предпринимательском праве в контексте проблем правового регулирования экономической деятельности [Текст] // Образование и право. – №10. – 2016. – С. 134-140.

6. Клушина Н.П. Методическое обеспечение профессиональной подготовки специалистов социальной работы [Текст] – Ставрополь, 2002. – 195 с.

7. Клушина Н.П., Бостанов Э.Х. Изменение парадигмы экономического образования в современных условиях. [Текст]. Педагогический Вестник. Научный журнал. – Новосибирск-Ялта: Изд. АНС «СибАК», 2020 – Вып. 14 – С. 57-60.

8. Рубин Ю.Б. Теория и практика предпринимательской конкуренции. [Текст] – М.: МАРКЕТ ДС, 2007. – 231 с.

9. Селивестров А.Е., Митрофанов Д.Е. Конкуренция на экономических ранках. [Текст] // Молодой ученый. – №6 (140), февраль, 2017. – С. 291-293.

10. Спиридонов И.А. Международная конкуренция и пути повышения конкурентоспособности экономики России. [Текст] – М.: Инфа-М, 1998. – 311 с.

11. Францева Е.Н. Психологическая готовность к инновациям в профессионально-педагогической деятельности у будущих учителей. [Текст] – Дисс. канд. пед. наук. – Армавир, 2003. – 153 с.

12. Шершеневич Г.Ф. Курс торгового права. – Т. II Товар. Торговая сделка. [Текст] – М., 2005. – С. 112-121.

Педагогика

УДК 371.8

кандидат педагогических наук, доцент Юнусова Эльмаз Адиль-Гареевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ПРОБЛЕМА ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Аннотация. В статье автор рассматривает проблему эстетического воспитания в процессе воспитательной работы, пути и методы, способствующие успешному формированию эстетической культуры младшего школьника, раскрывает компоненты эстетического воспитания младших школьников, анализирует показатели эстетической воспитанности личности, характеризует основные задачи учителя по эстетическому воспитанию младших школьников.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, воспитательная работа, младшие школьники.

Annotation. In the article, the author examines the problem of aesthetic education in the process of educational work, ways and methods that contribute to the successful formation of the aesthetic culture of younger students, reveals the components of aesthetic education of younger students, analyzes the indicators of aesthetic education of a personality, characterizes the main tasks of the teacher in the aesthetic education of younger students.

Keywords: aesthetic education, educational work, younger students.

Введение. Эстетическое воспитание личности является важной проблемой в педагогике. Эстетическое воспитание влияет на формирование эмоций, интеллекта человека, поведение в социуме и общение ребенка с окружающими людьми. Эстетическое отношение к окружающему миру формируется у человека на протяжении его жизни, однако важную роль играют особенности возраста человека [8]. Великие педагоги прошлого А.С. Макаренко, Б.М. Неменский, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, изучая эту проблему, придавали огромное значение младшему школьному возрасту. Одновременно с этим, исследования психологов свидетельствуют о том, что некоторому количеству детей характерно пессимистическое восприятие жизни, отсутствие эстетического вкуса, эмоциональная неустойчивость, злость.

Важность эстетического воспитания младшего школьника состоит в том, что именно в этом возрасте одним из главных является эмоциональное и духовное развитие, способствующее его общению с окружающими людьми. Это так называемый «сензитивный» период в развитии ребенка. Особенно важным является проблема эстетического становления личности. Именно в младшем школьном возрасте еще возможно сформировать эстетические идеалы, художественный вкус. В связи с этим велика роль учителей,

которые, осуществляя образовательный процесс, компетентно решают воспитательные задачи, в том числе задачи эстетического воспитания младших школьников.

Изложение основного материала статьи. Проблема эстетического воспитания младших школьников в процессе воспитательной работы была в центре внимания многих педагогов и ученых. Теоретические аспекты формирования эстетической культуры у школьников, развития у них эстетического вкуса, умения отличать прекрасное от безобразного раскрывались М.М. Бахтиным, В.С. Библером, Ю.Б. Боревым, Л.С. Выготским, Е.В. Волковой, М.С. Каганом, Н.И. Киященко, В.С. Кузиным, Н.Л. Лейзеровым, А.Н. Леонтьевым, Б.Т. Лихачевым, А.Ф. Лосевой, В.М. Межуевым, С.Х. Раппопортом, Г. Ридом, Л.Н. Толстым, Р. Штейнером и др. Современные ученые Н.А. Дмитриева, Т.И. Костина, К.В. Кулаевый утверждают, что эстетическое воспитание способствует формированию гражданской позиции, основанной на моральных ценностях, гармонизации эмоциональной сферы детей, регуляции их поведения [6]. Однако недостаточно изучены пути и методы, способствующие успешному формированию эстетической культуры младшего школьника.

Понятие «эстетическое воспитание» неразрывно связано с термином эстетика, который в переводе на русский язык означает ощущение, чувство. В связи с этим эстетическое воспитание обозначает процесс формирования прекрасных чувств. Однако в эстетике прекрасное связывают с искусством, с художественным отражением действительности в поведении человека, с его способностью воспринимать прекрасное, следовать этому в жизни и творить прекрасное. В этом контексте цель эстетического воспитания состоит в осуществлении различной художественной и эстетической деятельности учеников, направленной на формирование у них способностей полноценного восприятия прекрасного в искусстве и своей жизни, на формирование эстетических понятий и идеалов, а также совершенствование творческих задатков и в области искусства [3].

Как известно, эстетическое воспитание осуществляется средствами искусства, поэтому его содержание должно включать в себя приобщение учеников к разным видам и жанрам искусства – к литературным произведениям, музыке, произведениям изобразительного искусства. С этой целью в программу школьного обучения включены произведения изобразительного искусства и музыки, русского языка и литературы.

Важным этапом формирования эстетического воспитания является развитие у школьников эстетического восприятия. Данные восприятия охватывают всю сферу эстетических явлений. Прежде всего, следует научить учащихся видеть прекрасное в различных видах искусства, природе, окружающей жизни.

Главнейшим компонентом эстетического воспитания является овладение знаниями, связанное с восприятием искусства и умением выражать свое мнение. С этим связывают формирование у учеников эстетических представлений и понятий о специфике отражения данной действительности в разнообразных жанрах искусства, выработка умения анализировать произведения музыкального и художественного искусства [4].

Немаловажную роль в содержании эстетического воспитания отводят формированию у учеников художественного вкуса, который связан с восприятием и пониманием прекрасного. Необходимо научить младших школьников видеть красоту и гармонию произведений искусства, улучшать культуру поведения и обогащать свой кругозор.

Еще одним существенным компонентом эстетического воспитания является привлечение учеников к художественному творчеству, совершенствование их природных задатков и способностей к музыкальным произведениям, изобразительному искусству и книгам [2].

Эстетическая линия должна проходить на всех уроках, особенно на уроках эстетического цикла; должна быть в действиях педагога, в межличностных отношениях, в ближайшем окружении, на природе, где школьники проводят свой досуг. Знакомство с красотой в жизни и искусстве не только развивает интеллект ребёнка, но и влияет на развитие мышления и фантазии.

Эстетика поведения должна быть не только в процессе организации трудовой деятельности, но и в процессе разнообразной практической деятельности младших школьников во внеклассное время (уборка класса, посадка растений, выращивание цветов, чтобы дети видели результат своего труда) [7].

В процессе внеурочной воспитательной работы педагог вовлекает учеников к художественному творчеству, они делают свои первые шаги в литературе, музыке и изобразительном искусстве. С этой целью создаются новые кружки и секции, кружки самодеятельности, организовываются встречи с деятелями искусства, проводятся различные конкурсы, олимпиады. Все это влияет на эффективность процесса формирования эстетических понятий и представлений [1].

Показатели эстетической воспитанности – это наличие эстетических потребностей, знаний, чувств, вкусов, эстетических умений, способностей, занятия искусством.

Следовательно, эстетическая воспитанность учащихся находит свое отражение в формировании эстетического идеала и художественного вкуса, их взаимосвязи с переживанием, оценкой и восприятием произведений искусства. Цель школы заключается в том, чтобы обеспечить элементарную эстетическую воспитанность школьников, познакомить их с прекрасным миром искусства, сделать его важнейшим средством познания окружающего мира, развития воображения и фантазии учащихся.

Итак, одним из путей осуществления эстетического воспитания является учебный процесс. Огромный потенциал для эстетического воспитания младших школьников имеют многие учебные предметы: изобразительное искусство, музыка, окружающий мир, русский язык, литературное чтение и т.д. [5].

Осуществляя работу по формированию эстетического воспитания младших школьников, педагог решает задачи: формирования у детей потребности в получении новых знаний; вовлечения учеников в художественную и творческую деятельность и приобщения их к традициям и культуре; развития эстетического вкуса, креативных способностей учеников; формирования нравственных качеств учащихся.

Огромное значение в процессе формирования эстетического воспитания младших школьников имеют средства и методы организации деятельности: учитель на своем личном примере показывает и дает рекомендации по выполнению определенного задания или предлагает школьникам самостоятельно найти решение. Самостоятельно дети могут выполнить художественную лепку, нарисовать или выполнить аппликацию. Учитель частично участвует в данном процессе, направляет детей или исправляет ошибки.

Методов эстетического воспитания множество. Их выбор зависит от различных условий: качества и объема информации, видов и форм организации деятельности и возраста ребенка.

Педагогическая наука выделяет наиболее эффективные методы:

– метод убеждения, направленный на развитие эстетического восприятия;

– метод приучения, упражнения в практических действиях, предназначенных для выработки привычек и навыков поведения;

– метод проблемных ситуаций, побуждающих к творческим и практическим действиям.

Таким образом, следует отметить, что эстетическое воспитание детей дошкольного возраста имеет отличия от эстетического воспитания младших школьников. Если дошкольники приобщаются к прекрасному через зрительное восприятие и понимание важности чистоты и порядка, то младшие школьники уже могут активно «преобразовывать» окружающий мир под руководством взрослого [9]. Дети должны не просто смотреть и оценивать, а должны научиться делать гербарий, оформлять подделку и т.д.

В зависимости от возраста ребенка, уровня его развития, способностей и талантов, методы эстетического воспитания изменяются. Как видно, факторов, влияющих на процесс эстетического воспитания, достаточно много. Педагог, применяя их на практике, помогает детям видеть красоту, воспринимать и давать оценку произведениям искусства и музыки.

В процессе богатой эстетической деятельности младших школьников учитель может применять множество художественно-эстетических средств. Среди них выделяют основные: окружающая природа, труд, общение, искусство, литература, живопись, музыка, игровая деятельность и т.д. Все эти средства составляют систему эстетического воспитания [5].

Из всего многообразия средств эстетического воспитания, искусство – важнейшее средство эстетического воспитания. Уроки декоративно-прикладного искусства невозможны без создания особой эмоциональной атмосферы увлеченности, которая достигается с помощью живого слова учителя, его диалогов с учащимися, музыки, игровых ситуаций [4].

Искусство способствует побуждению человека видеть жизнь через призму образности. В связи с этим человек получает эстетическое наслаждение, которое возникает как результат сопричастности творчеству деятелей искусства. Это включает в себя: чуткость к прекрасному, развитие способности вносить элементы искусства в свою жизнь.

Следовательно, нужно научить школьников видеть красоту в школе, дома, везде, где они проводят свое время, учатся или отдыхают, приобщать их к созданию эстетической атмосферы в классе, дома, в школе. Лишь только после этого могут применяться различные средства эстетического воспитания. Однако следует помнить, что важным фактором эстетического воспитания учащихся являются не только средства, но креативное отношение школьников к их применению.

Эстетическое воспитание направлено на развитие художественного вкуса, облагораживание человека. Эстетика обеспечивает гармоническое развитие личности, формирует умение правильно оценивать прекрасное. Главными направлениями эстетического воспитания являются: научить детей видеть красоту вокруг, приобщать к художественному творчеству в области литературы, музыки, живописи, театрального искусства. Достаточно тесная связь между эстетикой и нравственностью. Немаловажным фактором эстетического развития является возникновение эстетических ситуаций, вызывающие радость, эстетическое наслаждение.

Важным аспектом эстетического воспитания является отношение к труду. Эстетическая составляющая трудовой деятельности заключается в красоте создаваемых вещей, различных предметов. Огромный и ценный вклад в осуществление эстетического воспитания привносят праздники, посвященные трудовой деятельности, выполнение разнообразных обрядов, обычаев, ритуалов.

Для эстетического воспитания младших школьников немаловажное значение играет использование приема сравнения при изучении литературных произведений, прослушивании музыки и рассматривании картин, умение оценить эти произведения, выразить собственное отношение к их достоинствам и недостаткам. Задавая школьникам вопросы, направленные на анализ того, что детям понравилось в том или ином произведении, какая картина или музыкальное произведение лучше, развивает их восприятие и эстетический вкус.

Выводы. Таким образом, проблема эстетического воспитания младших школьников является важной и актуальной в настоящее время. Ведь известно, что эстетическое воспитание будет эффективным лишь в том случае, если оно будет осуществляться и в учебном процессе, и во внеурочной работе. На этот процесс оказывает влияние воспитание в семье, а также кружки различных видов деятельности, походы в театр и кино, экскурсии. В результате проведенных уроков и внеклассных мероприятий повышается уровень эстетической культуры младших школьников, учащиеся начинают по-иному смотреть на окружающий мир и окружающих людей.

Литература:

1. Дмитриева Н.А. В поисках гармонии. Искусствоведческие работы разных лет. Редактор-составитель: С.Ф. Членова – М.: Прогресс Традиция, 2009.

2. Гончаров И.Ф. Эстетическое воспитание школьников средствами искусства и действительности / И.Ф. Гончаров. – М.: Педагогика, 1986. – 128 с.

3. Лихачев, Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: учеб. пособие по спецкурсу для студ. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.

4. Мамедова И.М. Эстетическое воспитание школьников [Текст] / Молодой ученый. – 2014. – №2. – С. 790-792. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.moluch.ru/archive/61/9060/

5. Муромцева, О.В. Формирование эстетического сознания личности в школе и вузе / О.В. Муромцева, Н.А. Туранина; НИУ БелГУ // Интеграция образования. – 2012. – № 2. – С. 51-55. Сводный каталог периодики библиотек России/ [Электронный ресурс] Режим доступа: http://mars.arbicon.ru/?mdl=content&id=105798

6. Нравственно-эстетическое воспитание ребенка/ Н.А. Ветлугина, Т.Г. Казакова, Г.Н. Пантелеева и др.; Под ред. Н.А. Ветлугиной. – М.: Просвещение, 1989. – 79 с.

7. Основы эстетического воспитания: учебное пособие / под ред. А.К. Дремова. – М.: Высш. школа, 1975. – 327 с.

8. Толстых В.И. Эстетическое воспитание: Учебник для средних проф.-техн. учеб. заведений В.И. Толстых, Б.А. Эренгросс, К.А. Макаров. – М.: Высш. школа, 1979. – 288 с.

УДК 378

старший преподаватель Яновская Галина Самойловна
Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) (г. Москва)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ИКТ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ)

Аннотация. Современная ситуация с распространением новой короновирусной инфекции внесла существенные изменения в системе обучения в высших учебных заведениях. Переход на дистанционную форму обучения привел к тому, что многим преподавателям пришлось активно использовать информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в своей практике. Преподаватели кафедры «Иностранный язык для аэрокосмических специальностей» так же стали активно использовать ИКТ на занятиях по иностранному языку, а так же для организации научно-исследовательской деятельности студентов на иностранном языке. Корректная организация учебной и исследовательской деятельности под руководством преподавателя помогает обучающимся выстраивать профессиональные компетенции в условиях современного мира, которые в дальнейшем повлияют на профессиональную реализацию и карьерный рост в положительном аспекте. В статье рассматривается опыт проведения научно-практической студенческой конференции «Авиация и космонавтика» на иностранном языке, которая в декабре 2020 года в связи с дистанционным режимом прошла на платформе Zoom. Автором делается вывод, что использование средств ИКТ в проектной исследовательской деятельности студентов на иностранном языке способно открыть новые горизонты для развития коммуникативной компетентности студентов в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, коммуникативная компетенция, иностранный язык, проектная деятельность, научно-исследовательская деятельность студентов, конференция на иностранном языке.

Annotation The current situation with the spread of a new coronavirus infection has made significant changes in the system of education in higher educational institutions. The transition to distance learning has led to the fact that many teachers have had to actively use information and communication technologies (ICT) in their practice. Teachers of the Department of "Foreign Language for Aerospace Specialties" also began to actively use ICT in foreign language classes, as well as for the organization of research activities of students in a foreign language. The correct organization of educational and research activities under the guidance of a teacher helps students to build professional competencies in the modern world, which will further affect professional implementation and career growth in a positive aspect. The article examines the experience of conducting a scientific and practical student conference "Aviation and Cosmonautics" in a foreign language, which in December 2020, in connection with the remote mode, was held on the Zoom platform. The author concludes that the use of ICT tools in the project research activities of students in a foreign language can open up new horizons for the development of students ' communicative competence in higher educational institutions.

Keywords: information and communication technologies, communicative competence, foreign language, project activity, research activity of students, conference in a foreign language.

Введение. Распространение знаний в современном обществе, основанном на цифровой культуре, зависит от компьютерных технологий, благодаря которым люди занимаются своей профессиональной деятельностью, а также учатся, развлекают себя и применяют их в бытовом аспекте. Люди, малознакомые с цифровой культурой, в рамках глобальной и национальной экономики остаются в невыгодном положении. Важность цифровой грамотности для поиска информации, а также ее различения и воспроизводства, критически обусловлена использованием новейших средств массовой информации, что влияет на полноценное участие человека в социальной жизни. Этот фактор обуславливает особое внимание к разработке учебных программ.

В контексте высшего профессионального образования основной задачей является такая модель подготовки квалифицированного специалиста для рынка труда, которая будет способствовать его активной реализации в выбранной отрасли, а также позволит ему быть конкурентоспособным, реализуя свой личностный потенциал. Таким образом, под эффективными инновационными образовательными технологиями необходимо понимать результат процесса познания, направленный на подготовку профессионалов высокого уровня, которые обладают не только фундаментальными, но и прикладными знаниями, применяют их в освоении новых направлений в своей деятельности, гибко реагируют на динамично изменяющиеся социально-экономические условия. Кроме того, современные специалисты, как правило, обладают высокими нравственными качествами и вовлечены в гражданскую жизнь своей страны.

В отношении обучения английскому языку в России применяются разнообразные подходы и методики, многие из которых включают в себя информационно-коммуникационную составляющую. Студенты и преподаватели могут существенно повысить свой уровень владения иностранным языком благодаря современным ИКТ методам обучения. Эти способы познания не только обладают высокой эффективностью и доступностью, но и экономичны.

Изложение основного материала статьи. Согласно современным исследованиям, применение ИКТ в развитии навыков владения английским языком у обучающихся оказывает устойчивое положительное влияние на процесс познания. Информационно-коммуникационные технологии позволяют свободно обучаться в любом удобном месте и в любое время, комфортное и соразмерное потребностям учащихся [10].

Применение информационно-коммуникационных технологий в преподавании иностранного языка решает множество задач, стоящих перед современным преподавателем: повысить интеллектуальный уровень обучаемых, открыть перед ними новые возможности в области практических задач, замотивировать на эффективную самоорганизацию и стремление к самообразованию во всех областях знания. Благодаря ИКТ повысилась наглядность учебного материала, что дополнительно стимулирует учащихся к запоминанию новой информации. Таким образом, инновационные технические средства повышают прогресс образования в целом за счет индивидуализации и дифференциации составляющих этого процесса.

Благодаря ИКТ возможно полнее соотнести опыт обучающегося с практикой его работы, обогатить и углубить полученные им навыки. Немаловажно упомянуть и экономическую востребованность для будущих выпускников. Кроме того, интеграция информационно-коммуникационных технологий в преподавание помогает высшим школам меняться вместе со своими студентами и преподавателями, что улучшает качество образования, и развивает прогресс в сложных предметных областях. Используя ИКТ как современный инструмент учебного процесса, вовлеченные преподаватели могут разработать собственные стратегии и реализовать инновационные педагогические разработки [11, с. 39].

Среди недостатков применения ИКТ в области изучения иностранных языков можно назвать снижение эмоциональных переживаний в ходе общения преподавателя с обучаемым. Впрочем, технологические новшества могут, наоборот, стать мостом, связующим преподавателя со студентом во время дистанционной формы обучения. Видеоконференции в данном случае становятся не просто увлекательной формой внеаудиторного занятия, но и помогают контролировать качество усвоения материала обучающимися. Развитие ИКТ в таких условиях одобряется как лучший способ изучения иностранного языка. Интернет становится в данном случае большой энциклопедией разнообразной информации, среди которой есть литературные тексты, стихи, песни, служащие как модели для дальнейшего использования иностранного языка в реальном времени. По сравнению с традиционными доской, мелом и магнитофоном для трансляции аудиозаписей, компьютер является более интерактивной формой помощи в изучении языка. Однако многие преподаватели до сих пор с опаской включают ИКТ в свою методику, сомневаясь в их эффективности в рамках вузовской подготовки.

В условиях самоизоляции, с которыми столкнулась наша страна, изменилась форма взаимодействия участников учебного процесса, что открыло множество серьезных проблем в образовании [5, с. 66]. Пандемия COVID-19 коснулась науки и образования, внесла изменения в привычную жизнь всего мира. Но судя по имеющимся данным, большая часть учебных заведений России успешно справилась с переходом в онлайн-формат обучения [2, с. 156]. Корректная организация учебной и исследовательской деятельности под руководством преподавателя помогает обучающимся выстраивать профессиональные компетенции в условиях современного мира, которые в дальнейшем повлияют на профессиональную реализацию и карьерный рост в положительном направлении.

Педагогическая парадигма вузовской подготовки претерпевает серьезные изменения в настоящее время, меняя стили обучения и вовлекая студентов в научно-исследовательскую деятельность наряду с классическим учебным процессом [3]. Удачной формой такой активности для обучающихся является участие в научно-практических конференциях.

В Московском Авиационном Институте ежегодно проводится студенческая конференция на иностранном языке «Авиация и космонавтика», целью которой является решение заданной проблемы с вовлечением обучающихся и общественности к ее важности. Кафедрой иностранного языка принято решение определять тематику таких активностей общим направлением вуза [9, с. 280]. В перечень задач факультета иностранных языков входит не только преумножение и сохранение полученных знаний, но и поддержка подлинной связи между техническими и лингвистическими областями науки. Повышение интереса инженеров к лингвистике и иностранному языку, а также специалистов филологического направления знаний к технической проблематике так же является одной из важнейших задач, реализуемых в МАИ [1, с. 354].

В рамках изучения иностранного языка немаловажно познакомить обучающихся с научно-академическим стилем, а также различиями в изложении проблематики на русском и английском языках. Эта цель достижима благодаря кропотливому труду по освоению специальной лексики, владения синонимическими и антонимическими рядами слов [6, с. 75].

В связи с дистанционным режимом обучения научно-практическая конференция «Авиация и космонавтика» в декабре 2020 года прошла на платформе Zoom – самой востребованной онлайн-программой для подобного рода саммитов. Студенты смогли выступить с презентациями своих докладов перед слушателями при помощи информационно-компьютерных технологий. Применив возможности онлайн-платформы, слушатели конференции смогли в неограниченном количестве посетить данное мероприятие и прослушать выступления. Методику высоко оценили как обучающиеся, так и преподаватели, входящие в оргкомитет. Данный метод проведения конференции получил положительный отклик как от студентов, так и от преподавателей, входящих в оргкомитет.

Преимуществами онлайн-сервиса Zoom являются:

- качественная стабильная связь (даже при низкой скорости интернет-соединения);
- наличие быстрого чата участников для общения и технического обмена сообщениями;
- возможность применения встроенной интерактивной доски, на которой удобно делать заметки;
- использование каждым участником связи в аудио- и видеоформатах, например, чтобы продемонстрировать рабочий стол при необходимости.
- удобная запись вебинара для работы над ошибками и последующего анализа видео-встречи [8, с. 93].

Выводы. Вокруг дистанционного образования остается немало дискуссионных вопросов, требующих быстрого рассмотрения и эффективного решения. Однако именно дистанционный формат обучения позволил преподавателям изменить свою роль для обучающихся, стать для них цифровыми помощниками, которые самостоятельно инициируют использование новых технологий и возможностей образовательных платформ [4, с. 189]. Например, применение Zoom делает для преподавателя обязательным не только применение дидактических аспектов программы в ходе обучения, но и учет возможных негативных внешних факторов, которые могут повлиять на использование системы студентами.

Приоритетной задачей на данный момент становится совершенствование методик применения ИКТ и развитие психолого-педагогических аспектов для эффективного внедрения технологических средств в образовательный процесс [7, с. 55]. Это откроет новые горизонты для иноязычной научно-исследовательской деятельности обучающихся.

Литература:

1. Абрамова О.В., Власова С.В. Значение иностранного языка в формировании профессиональных компетенций у студентов МАИ (НИУ) и в развитии НИРС факультета ИЯ // В сб.: Студенческая научнопрактическая конференция в рамках «Недели науки» ФИЯ МАИ-НИУ, посвящённая 100-летию со дня рождения академика В.П. Мишина: Сборник докладов – М., 2017. – С. 354-369.

2. Грачёва М.Л. Мировая пандемия COVID-19 перевела научные учреждения в онлайн-режиме, но не помешала их деятельности // Европейский Союз: факты и комментарии. – 2020. – № 100. – С. 156-161.
3. Дуненкова Е.Н., Гуреев П.М., Прохорова И.С., Болдырев В.А., Камчатова Е.Ю., Фаюстов А.А., Дегтярева В.В. Активизация научно-исследовательской деятельности бакалавров в условиях цифровой экономики / Развитие инновационной деятельности в условиях цифровой экономики. – М., 2019. – С. 116-128.
4. Иванова Е.Е. Образование в удаленном доступе: взгляд преподавателя // Вестник университета. – 2020. – № 8. – С. 188-193.
5. Киракосян М.Ж. Современные тенденции организации учебной деятельности студентов с использованием дистанционных технологий в вузе // Вопросы педагогики. – 2020. – № 7-2. – С. 64-71.
6. Кочкарева И.В. Организация студенческой онлайн конференции: типичные ошибки // Развитие образования. – 2020. – № 2 (8). – С. 74-78.
7. Ляшенко М.С., Минеева О.А., Поваренкина И.А. Опыт использования платформы ZOOM для организации дистанционного обучения иностранному языку в вузе: мнение студентов // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 12-4 (102). – С. 54-57.
8. Сергеева А.А., Ешкина Н.И. Проблемы и перспективы организации научно-исследовательской и воспитательной работы со студентами педагогического вуза в дистанционном формате // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 12-4 (102). – С. 90-95.
9. Яновская Г.С. Организация студенческих конференций как способ повышения заинтересованности студентов при изучении иностранного языка в неязыковом вузе // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-3. – С. 280-283.
10. Md. Shakil Akhtar. Role of ICT in the Enhancement of English Language Skills among the Learners. Journal of Technology for ELT. Volume 6 Number 2 (April 2016).
11. Syed Noor ul Amin. An effective use of ICT for education and learning by drawing on worldwide knowledge, research and experience: ICT as a change agent for education (A Literature review) Scholarly Journal of Education Vol. 2 (4), pp. 38-45, April 2013

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Яшкова Елена Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Лаврентьева Лариса Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат экономических наук, доцент Суходоева Людмила Федоровна
Нижегородский государственный университет имени Лобачевского (г. Нижний Новгород)

ВНЕДРЕНИЕ ПРОГРАММЫ WELL-BEING ДЛЯ ПОДДЕРЖАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ РАБОТНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

Аннотация. В статье выявляются особенности эмоцонально-психологического состояния работников в условиях пандемии. Доказывается, что перевод сотрудников на удаленную работу в таких условиях требует особого внимания и поддержки со стороны руководства организации. Определяются преимущества и факторы для успешной удаленной работы: внедрение цифровых платформ для совместной работы, возможность сотруднику выбирать способ выполнения работы и т.д. Рассматриваются ключевые элементы инновационной для россиийской деятвительности концепции well-being жизнедеятельности человека: здоровье, профессиональная реализация, финансовая стабильность, социальные связи и благоприятная среда. Предлагается well-being программа по удержанию и повышению уровня благополучия сотрудников в онлайн-трудовой деятельности.

Ключевые слова: жизнедеятельности человека, пандемия, дистанционная работа, сотрудники, инновации, well-being программа, эффективность.

Annotation. The article reveals the features of the emotional and psychological state of workers in a pandemic. It is proved that the transfer of employees to remote work in such conditions requires special attention and support from the organization's management. The advantages and factors for successful remote work are identified: the introduction of digital platforms for collaboration, the ability for the employee to choose the way to do the work, etc. The key elements of the concept of human well-being, which is innovative for the Russian activity, are considered: health, professional fulfillment, financial stability, social ties and a favorable environment. A well-being program is offered to retain and enhance the well-being of employees in online work.

Keywords: human activity, pandemic, teleworking, employees, innovation, well-being program, efficiency.

Введение. В период эпидемии COVID-19 границы между работой и личной жизнью стали более размытыми, руководители внедряют современные программы заботы о сотрудниках непосредственно в рабочий процесс, среди которых современные Well-being программы.

Организации, которые интегрируют такие программы в работу на уровне отдельных сотрудников, команд и компании в целом, смогут обеспечить устойчивое будущее, где каждый будет чувствовать себя комфортно и работать с максимальной отдачей [6, 10].

Изложение основного материала статьи. Согласно исследованию Deloitte Global Human Capital Trends благополучие стало наиболее важной тенденцией в области управления персоналом в 2020 году [5]. Кризис, вызванный COVID-19, заставил по-новому посмотреть на тему поддержки сотрудников. Действительно, компании предприняли быстрые меры по обеспечению безопасности работы и поддержанию здоровья работников.

Главным звеном, определяющим сущность управления персоналом, является систематически организованное влияние на рабочую силу различных организационно-экономических и социальных мер. Такое воздействие происходит, главным образом, с целью обеспечения результативного прибыльного функционирования предприятия и развития его персонала. Можно выделить следующие цели управления персоналом на предприятии:

– эффективное использование рабочих кадров, их социальное и профессиональное развитие;
– обеспечение конкурентоспособности предприятия на рынке труда;
– достижение максимальной прибыли от деятельности предприятия
– создание соответствующих условий для соответствующего уровня труда и производительности предприятия;
– создание условий для формирования стабильного коллектива работников (привлечение и развитие персонала);
– учет интересов работников предприятия [7].

Среди них – перевод сотрудников на удаленную работу, проведение медицинского обследования в офисах, создание новых программ для экстренного отпуска по болезни, ухода за детьми и людьми старшего возраста, а также меры по поддержанию физического и психического здоровья, и финансовая поддержка.

Постепенно влияние социальной изоляции на психическое и эмоциональное здоровье сотрудников стали предметом широкого обсуждения, а поддержание физического здоровья и безопасности сотрудников - одним из главных приоритетов для компаний [5, 8].

Забота компании о благополучии своих сотрудников является сегодня важным фактором и резко возросла в период пандемии и самоизоляции. well-being в переводе ближе всего к слову «благополучие», хотя иногда его переводят как «качество жизни», «процветание», «счастье». Такие программы в области удержания кадров призваны повысить уровень благополучия сотрудников, сохранить высокий уровень социальной поддержки, а также их вовлеченность в рабочий процесс [2]. Для России термин well-being является новым и малоизученным. Цель данной статьи рассмотреть сущность, значение и необходимость внедрения подобных программ в систему управлении персоналом.

В свое время известные американские ученые Том Рат и Джим Хартер выделили гармоничное сочетание ключевых элементов жизнедеятельности человека: здоровье, профессиональная реализация, финансовая стабильность, социальные связи и благоприятная среда, которые формируют состояние благополучия и находит свое отражение в концепции well-being [1]. Авторы начинают книгу с очень простого вопроса: «Нравится ли вам то, чем вы занимаетесь каждый день?». И это «возможно, это самый простой и при этом самый важный вопрос о благополучии, который мы себе задаем. Но лишь 20% людей может твердо ответить на него «Да» [9].

Рассмотрим направления данной концепции в условиях пандемии в контексте заботы о сотрудниках.

Забота о здоровье сотрудников. Многие компании стали организовывать для своих сотрудников утренние онлайн-зарядки, всевозможные классы по йоге, пилатесу и другим видам спорта. Некоторые компании и до периода самоизоляции заботились о физическом здоровье людей: корпоративные карты в фитнес-клубы, спортивные залы в офисах, занятия йогой на работе. Но это были лишь единичные случаи, которые практиковались прежде всего в продвинутых и прибыльных компаниях «западного» типа.

Дистанционный формат оказался более дешевым и простым в реализации, и даже более востребованным и актуальным. Люди впервые благодаря самоизоляции оказались вынуждены осознано заниматься спортом, понимая при этом полноценность жизни и рабочей продуктивности.

Второй блок, связанный с заботой о физическом здоровье людей, который оказался необходим – борьба с распространением коронавирусной инфекции и помощь сотрудникам во всем, что с этим связано. Обеспечение средствами индивидуальной защиты (маски, антисептики), термометрия сотрудников при входе на работу, организация тестирования на наличие инфекции, карантин для тех, у кого появились симптомы, и их коллег, с кем могли находиться в контакте. Создание специальных служб для информирования о медучреждениях на случай лечения или обследования, а также оказания психологической поддержки сотрудников.

Забота о здоровье своих сотрудников стала важным мотивационным фактором. Новый вирус дал мощный толчок не только для цифровизации компаний, но и для развития сферы well-being даже в тех компаниях, где раньше о здоровье сотрудников практически не думали. Это традиционные модели wellness – начиная с финансовых стимулов для скрининга здоровья и программ по отказу от курения до предоставления сотрудникам носимых гаджетов для трекинга физической активности – которые уже неэффективны.

Возможность профессиональной реализации сотрудников. Пандемия COVID-19 внесла коррективы и во все типы образования. Ведь большинство конференц-залов по-прежнему закрыты, а традиционное обучение в аудиториях приостановлено с весны. Тем не менее корпоративное обучение и профессиональное развитие не потеряли свою актуальность. А с учетом того, сколько людей осталось без работы и сколько рабочих мест и отраслей нуждаются в радикальной трансформации, на главное место вышли такие форматы, как переобучение и переподготовка. Компании стали переосмысливать инструменты, методы, практики и приоритеты в обучении. Им придется продолжить и ускорить внедрение инструментов виртуального обучения. Чтобы оставаться на шаг впереди, нужно активно инвестировать в новые инструменты и технологии по мере их развития, использовать ресурсы для повышения скорости, гибкости и качества их внедрения.

Финансовая стабильность сотрудников. Работодатели концентрировались на финансовом благополучии через внедрение образовательных программ, помогающих сотрудникам понять, как управлять финансами, принимать верные финансовые решения и научить накоплениям. Один из видов затрат, подающихся снижению – расходы на сотрудников. В этой области есть широкие возможности для оптимизации. И отнюдь не только путем сокращений штата и урезания зарплат. Сейчас российские компании вынуждены принимать непопулярные кадровые решения – как вследствие снижения платежеспособности и снижения числа заказов из-за пандемии, так и по более традиционным причинам.

Социальные связи. Сочетание социального взаимодействия и физической активности оказывает комплексное воздействие на благополучие сотрудников. Помимо близости отношений и расстояния важна продолжительность времени, потраченного на общение всего три часа общения снижают шансы на

неудачный день на 10%. А каждый дополнительный час общения – до шести в общей сложности – повышает вероятность удачного дня.

Благоприятная среда. Рассматривается система социального регулирования, предлагаемая работодателем, которая включает в себя анализ взаимодействия интересов и желаний персонала [11, 12]. К функциям социального регулирования можно отнести распределение благ, применение договоров, обязательств. В соответствии с этим сотрудники могут рассчитывать на такие льготы, как: материальная помощь сотрудникам, которые временно оказались в трудной финансовой ситуации; материальные поощрения, связанные с юбилейной датой; создание и поддержание благоприятного социально-психологического климата.

Пандемия уже повлияла на принципы организации работы в целом, и руководителям уже сейчас выстраивают новую модель взаимодействия с сотрудниками, которые будут переводиться на постоянный дистанционный режим.

Говоря о законах организации работы, нужно в первую очередь отметить главный тренд 2020 – массовый переход в онлайн. И сейчас понятно, что этот формат после окончания эпидемии никуда не денется – удаленной работы станет больше. Многие компании уже потратили огромные ресурсы на перевод сотрудников на дистанционный формат, и некоторые из них уже нашли в этом плюсы: освобождение рабочего пространства, сокращение расходов и т.д. Поэтому достаточно велика вероятность, что после преодоления пандемии 20-30% сотрудников так и останутся вне офисов [3, 4].

Далее рассмотрим преимущества дистанционной работы (таблица 1).

Таблица 1

Преимущества дистанционной работы

Преимущество	Описание
Экономическая выгода	Снижение расходов на аренду помещений, приобретение оргтехники, оборудования, мебели
Отсутствие необходимости получения разрешения	Отсутствие необходимости получать разрешение от пожарной службы и санитарной инспекции
Увеличение гибкости в оплате труда	Оплата труда только за выполненные задачи и задания. Создание новой эффективной системы премирования
Отсутствие конфликтов	Отсутствие конфликтов в ярко выраженной форме. Отсутствие неормального общения между сотруднками, руководителями и подчиненными
Отсутствие транспортной проблемы	Сотрудники не используют корпоративный транспорт. Сотрудники в любое время на связи, если существует экстренная необходимость. Работнику не нужно тратить длительное время на дорогу. Работник, в свою очередь не тратит ежедневно время и деньги на проезд до работы и обратно.

Рассмотрим наиболее ключевые факторы для успешной удаленной работы:

1. Внедрение цифровых платформ для совместной работы.
2. Возможность сотруднику выбирать способ выполнения работы.
3. Установление новых правил по рабочему расписанию и встречам.
4. Инвестирование в тренинги командного лидерства.
5. Обеспечение домашнего интернета и необходимых технологий.
6. Реконструкция физического домашнего пространства для работы.
7. Предоставление расширенных корпоративных льгот.
8. Предложение новых ресурсов благополучия.

Исследования показали, что сотрудники, имеющие высокий уровень благополучия, даже в нестандартных условиях:

- увеличивают годовой объем продаж;
- увеличивают уровень удовлетворенности клиентов;
- показывают выше производительность;
- реже планируют искать другую работу;
- они полны энергии, положительных эмоций;
- реже имеют плохое самочувствие.

Ниже предлагается фрагмент программы well-being для сотрудников в условиях пандемии (таблица 2).

Таблица 2

Фрагмент well-being программы для сотрудников в условиях пандемии

Блок	Активность	Цель	Организатор мероприятия
Здоровье	Утренние онлайн-зарядки, классы по йоге, пилатесу и другим видам спорта	Обеспечение регулярной физической активности сотрудников в домашних условиях	Руководитель и сотрудники кадровой службы
Личные финансы	ZOOM-Семинар «Как преумножить свой капитал»	Повышение финансовой грамотности сотрудников	Руководитель и сотрудники финансовой службы
Карьера	Видео-семинар «Смежная профессия в условиях пандемии»	Расширение и обогащение функционала сотрудников	Руководитель и сотрудники отдела обучения
Отношения	ZOOM-Тренинг командообразования	Сплочение сотрудников	Руководитель и сотрудники кадровой службы

Предложенная программа будет способствовать эмоционально позитивному состоянию работников. Это связано еще и с тем, что во время карантина каждый второй житель России сформировал новую привычку в онлайн-трудовой деятельности, которой будет пользоваться и после эпидемии.

Выводы. В заключении отметим, для многих сотрудников переход на удаленный или смешанный формат работы не оказал какого-то существенного влияния, потому что они были максимально заинтересованы в том, чтобы все процессы были налажены и функционировали не хуже, чем в офисе. Задача руководителя поддержать своих подчиненных в это непростое время и оказать как психологическую так и эмоциональную помощь, призывать персонал быть ответственным за свою работу, и это станет огромным плюсом в организации рабочих процессов в новом мире после коронавируса.

Литература:

1. Бадина А. Как построить систему well-being для сотрудников [Электронный ресурс]. – URL: https://top-career.ru/how_to_build_well_being (дата обращения: 21.01.21).
2. Базаров Т.З. Психология управления персоналом. Теория и практика. Учебник. – М.: Юрайт, 2020. – 382 с.
3. Бубнова К. Well-being – это новая вовлеченность [Электронный ресурс]. – URL: https://lifeaddwiser.com/blog/well-being-engagement-nudge – URL: https://lifeaddwiser.com/blog/wellbeing-for-hr (дата обращения: 21.01.21).
4. Колосницына М. Well-being бум. Почему заботиться о сотрудниках в кризис стало делом чести [Электронный ресурс]. – URL: https://www.ecopsy.ru/insights/wellbeing-bum-pochemu-zabotitsya-o-sotrudnikakh-v-krizis-stalo-delom-chesti/ (дата обращения: 23.01.21).
5. О well-being для HR [Электронный ресурс]. – URL: https://lifeaddwiser.com/blog/wellbeing-for-hr (дата обращения: 19.01.21).
6. Павлова Ю.А., Танцынов А.А., Яшкова Е.В. Исследование проблем формирования имиджа современной организации в маркетинге персонала В сборнике: Инновационные технологии управления. Всероссийская научно-практическая конференция. – 2014. – С. 27-29.
7. Пичугин В.Г. Психология влияния в управлении персоналом. Учебное пособие. – М.: Прометей. – 2020. – 144 с.
8. Поначугин А.В. Синдром эмоционального выгорания профессорско-преподавательского состава высшего учебного заведения // Вестник Мининского университета. 2017 – №2 – URL: https://vestnik.minininuniver.ru/jour/article/view/354/355 (дата обращения: 27.01.21).
9. Пять элементов благополучия: Инструменты повышения качества жизни / Том Рат, Джим Хартер; Пер. с англ. – М.: Альпина Паблишерз, 2011. – 148 с.
10. Самойлов А.В., Лаврентьев В.А., Лаврентьева Л.В. Определение скорости и эффективности модернизации промышленных предприятий// Научное обозрение. – 2012. – № 2. – С. 641-645.
11. Синева Н.Л., Яшкова Е.В., Плесовских Г.А., Шипулло М.С. Деятельность кадровой службы в условиях цифровизации российской экономики // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2018. – № 1 (27). – С. 148-153.
12. Яшкова Е.В., Синева Н.Л. Актуализация инновационной маркетинговой технологии HR-брендинга в системе управления персоналом нижегородских компаний // Интернет-журнал Науковедение. – 2015. – Т. 7. № 1 (26). – С. 55.

УДК 331.104

кандидат педагогических наук, доцент Яшкова Елена Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Синева Надежда Леонидовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
заведующий кафедрой информационных и математических дисциплин,
кандидат технических наук, доцент Соколов Виктор Алексеевич
Нижегородский государственный инженерно-экономический университет,
Институт пищевых технологий и дизайна (филиал) (г. Нижний Новгород)

ТЕОРИЯ ПОКОЛЕНИЙ: ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ СОТРУДНИКАМИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Аннотация. В статье в соответствии с теорией поколений рассматриваются особенности управления разновозрастными сотрудниками. Определяется необходимость взаимодействия между такими сотрудниками, их толерантностью друг к другу, конструктивного принятия и понимания другой точки зрения. Предлагается историческая справка появления теории поколений и ее изучение в российском обществе. Выявляется, что сегодня в организациях работают представители целых пяти разных поколений: «тихое поколение», «беби-бумеры», «поколение X», «поколение Y или миллениалы» и «поколение Z». Рассматривается сравнительная характеристика ценностных особенностей разных поколений. Показаны особенности управления разновозрастными сотрудниками. Доказано, что необходимо формировать команды смешанных возрастов в целях эффективной работы всей организации.

Ключевые слова: сотрудники, теория поколений, управление, взаимодействие, эффективность.

Annotation. In the article, in accordance with the theory of generations, the features of managing employees of different ages are considered. The necessity of interaction between such employees, their tolerance to each other, constructive acceptance and understanding of another point of view is determined. The article offers a historical background of the emergence of the theory of generations and its study in Russian society. It is revealed that organizations today employ representatives of as many as five different generations: Quiet Generation, Baby Boomers, Generation X, Generation Y or Millennials, and Generation Z. A comparative characteristic of the value characteristics of different generations is considered. The features of managing employees of different ages are shown. It has been proven necessary to form teams of mixed ages in order for the entire organization to work effectively.

Keywords: employees, theory of generations, management, interaction, efficiency.

Введение. Эпидемия коронавируса напомнила о том, что работа с персоналом в привычном для многих организаций виде с использованием показателей и оценок, описывающих исключительно текущее состояние персонала, серьезно ограничивает способность организации выживать в условиях кризиса, не говоря уже о дальнейшем процветании. Стратегический взгляд на персонал, анализ информации и видение перспектив помогут организациям с уверенностью встречать перемены и эффективно работать с разновозрастными сотрудниками [10, 11].

В такой команде особенно актуальной становится проблема реализации совместных подходов по взаимодействию разновозрастных сотрудников, их терпимостью друг к другу, адекватного восприятия точки зрения своего коллеги, в том числе и критической. Здесь ведущую роль играет руководитель, демонстрируя объективизм в воздействии на персонал, справедливое отношение к результативности в работе, не выделяя «любимчиков», поддерживая конструктивизм критики, не раздражаясь и сохраняя бодрость духа. Как показывают исследования [2, 4] «теория поколений» является необходимым инструментом для развития позитивных взаимодействий между сотрудниками. Это и важная система координат для руководителей различных сфер деятельностей.

Изложение основного материала статьи. В течение большого периода времени разделение на поколения применялось для исследования социально-трудовых отношений. Стоит отметить, что такая специфика способствовала маркетологам в реализации товаров и услуг, в разделение по поколениям работодателям принимать сотрудников и воздействовать на них.

«Теория поколений», созданная в 1991 г. исследователями из США демографом Нейлом Хоувом и историком Вильямом Штраусом описывала американскую историю поколений, сменяющих друг друга: за поколением Пророков следует поколение Странников, а за ними – поколения Героев и Художников. Опыт исследования поколений был далее использован для анализа процессов взаимодействия разновозрастных сотрудников в других странах. Данную теорию в свое время критиковали, но не смотря на это обнаружились внутриорганизационные закономерности развития. В настоящее время теория актуальна, имеет огромную популярность в социальных сетях и находит свое воплощение в социологии, политологии, философии, антропологии и экономике.

В российской действительности понятие данного феномена и возникший интерес к исследованию теории поколений прежде всего наблюдался в бизнесе, что способствовало современным руководителям эффективно влиять на разновозрастных сотрудников, и разрабатывать стратегические направления взаимодействия с ними [1, 15].

Сегодня этому сопутствовует пенсионная реформа в России, которая привела к тому, что сотрудники старшего возраста не торопятся покидать профессию, поэтому в компаниях сейчас работают представители целых пяти разных поколений: «тихое поколение» (75-95 лет), «беби-бумеры» (55-75 лет), «поколение X» (35-55 лет), «поколение Y или миллениалы» (23-35 лет) и «поколение Z» (15-23 года) [3, 7, 13]. Как показывают ранее проведенные исследования [5, 6, 8, 12] на рынке труда одновременно ищут работу кандидаты разных поколений. Работодателю необходимо устанавливать контакт с каждым из них, исходя из

системы ценностей, присущей разновозрастным поколениям людей. Ниже представлена сравнительная таблица 1, определяющая ценностные особенности разных поколений.

Таблица 1

Ценностные особенности разных поколений

Название поколения	Годы рождения	Ценности
«Тихое поколение» (75-95 лет)	1923-1943	Преданность, соблюдение правил, уважение к должности и статусу, честь, терпение, жертвенность, экономность
Поколение «беби-бумеры» (55-75 лет)	1943-1963	Оптимизм, заинтересованность в вознаграждении, командный дух, культ молодости, здоровье, преданность, уважение к должности и статусу
Поколение «X» (35-55 лет)	1963-1984	Готовность к изменениям, возможность выбора, техническая грамотность, индивидуализм, стремление учиться в течении всей жизни, прагматизм, надежда на себя, равноправие полов
Поколение «Y или миллениалы» (23-35 лет)	1984-2000	Уверенность в себе, разнообразие, немедленное вознаграждение, гражданский долг, наивность, баланс между личной жизнью и трудовой деятельностью, возможность работы в команде, использование современных технических средств
Поколение «Z» (15-23 года)	2000-2020	Агрессивность, конфликтность, виртуальная коммуникация, гиперактивность, потребность в новизне, «клиповое мышление», инфантилизация

Современные исследователи поколений и их особенностей Вагин Д.Ю. и др. [14] выявляют основополагающую систему ценностей, которую принимают молодые люди, согласно которой они выстраивают свои жизненные ориентиры, определяются в ценностной иерархии, такие как трудовая и творческая деятельность. Как показывают проведенные исследования, наиболее ценным для молодого поколения становится семейное благополучие, что является важным показателем, но не решает проблемы общества, связанные с неверием молодежи в общественные институты. А также определяются ориентиры такого контингента сотрудников в большей степени на себя, но не на общество, государство.

По мнению исследователей Синевой Н.Л. и др. [10], существуют проблемы трудоустройства и адаптации к экономической и социальной среде молодого поколения в современном мире. Авторы показывают, что являясь активными и предприимчивыми, молодое поколение все-таки представляет собой самую уязвимую категорию общества. Это связано с трудностями в адаптации к социально-экономической среде, проблемы жилья, в частности остаются нерешенными. Решением проблемы станет развитие инициативности и мотивации к трудовой деятельности, в том числе в форс-мажорных обстоятельствах, в отсутствии возможности образования, что сможет повлиять на будущее получение квалификации. В целях эффективности работы всей организации рассмотрим, каким же образом воздействовать с позиции управления на такие разные поколения (таблица 2).

Таблица 2

Особенности управления разновозрастными сотрудниками*

Поколения	Как управлять сотрудниками
«Тихое поколение» (1943-1963)	Формирование общей цели, единого видения и понимания этой цели всем коллективом, обсуждать цели, нормы и правила взаимодействия, роли и зоны ответственности. Субординация превыше всего, он подчиняется только непосредственному начальству. Обязательно подчеркните большой опыт исполнителя в данной сфере и его незаменимость в решений задачи. Установите дедлайн с запасом времени, работа будет выполнена и останется время на переделку.
Поколение «беби-бумеры» (1943-1963)	Они любят премии, надбавки, грамоты, доски почета. Необходим социальный пакет и поддержка здоровья. Нужно подчеркивать их статус и советовать с ними. Обратная связь от директора – для них самая сильная поддержка. Уважение – это ключевой фактор, их нужно обязательно выслушивать до конца, с ними разговор всегда обстоятельный. Они любят перестраховаться, поэтому много вопросов, несколько вариантов.
Поколение X (1963-1984)	Необходимо пояснять смысл поставленной цели, задачи, деятельности, в чем его выгода, интерес. Поколение X более ориентировано на интересы конкретного человека. Четко прописывать систему правил, последствий за нарушения, вознаграждений за достижения. Помнить о том, что X жили в эпоху перемен и некомфортно себя чувствуют во время стабильности. Если изменений нет, они их сами провоцируют неосознанно. Поколению X свойственнен собственный набор технологий, ориентированный на персональную эффективность и достижение целей за счет своих усилий или команды профессионалов.
Поколение Y (1984-2000)	На рабочем месте «игреки» предпочитают: равноправную конкуренцию; лидерство, а не руководство; партнерство, а не подчинение; обмен информацией, а не ее защиту; амбициозные цели. Мотивация Y: свобода; веселье; быстрый результат; немедленное вознаграждение, при этом важны не деньги, а то, что они дают. Y не привязаны к одному рабочему месту. Главное - формировать себя как специалист, а в каких компаниях - это неважно, карьера не зависит от работодателя. Любовь к свободе, возможности распоряжения своим личным временем и независимость стали причиной того, что Поколение Y выбирает такой вид бизнеса как проектная работа. Предпочитают гибкий график, стали «пионерами» вида занятости как удаленная работа или фриланс.
Поколение Z (2000 -...)	Поколение Z привыкли к похвалам, но не считают их чем-то особенным, но без этого не могут работать, отсутствие похвалы выбивает их из колеи. Постановка задач в программах, сервисах и коммуникаторах действует на них лучше совещаний. Представители поколения Z не делают из работы культа: они для себя важнее. Открытые и общительные внешне, они совершенно не умеют строить отношения. Их необходимо вовлекать в коллектив, помогая им почувствовать себя частью бизнес-семьи. Четко оговаривайте сроки заданий и штрафы за их несоблюдение. Установите строгий, но справедливый контроль действием. Цели должны быть реалистичные. Главная мотивация поколения Z - интерес. Они могут в короткий срок решить несколько задач одновременно без потери качества.

*Составлено по материалам [9]

Анализ таблицы показывает, что руководителю необходимо взаимодействовать с разновозрастными командами и создавать «обратные» программы наставничества, где сотрудники старшего возраста решают поставленные цели и задачи с молодым поколением и учатся новому у них. Необходимо разрабатывать стимулирующие факторы, лияющие на продвижение и построение карьеры, регулярно проводить опросы сотрудников, чтобы иметь четкое представление о ситуации в коллективе и потребностях сотрудников.

Кроме этого, участие в совместных проектах, и молодых и опытных сотрудников объединяет, поскольку преследуются общие цели, и сотрудник работают «в связке». Здесь возрастные эксперты передают свой профессиональный опыт, выступая наставниками. Старшие коллеги не только направлены на достижение новых задач, и способны формулировать риски, если инновации идут не так, как надо. Но в сегодня нередко реализуется также обратное наставничество, когда при решении общих задач молодые делятся своими навыками с возрастными сотрудниками (технологичные знания, навыки компьютерной грамотности, владение иностранными языками).

Выводы. Часто можно услышать, что современные сотрудники совсем не похожи на сотрудников предыдущих. В этом есть доля истины: мир развивается, на этом основана теория поколений. Несмотря на то, что возраст является драматичной темой в жизнедеятельности современного человека, но все-таки взаимодействовать с сотрудниками из других поколений трудно, но необходимо.

Успеха достигают разновозрастные команды, в которых энергия и амбиции молодых сочетаются с опытом и осторожностью старших. В разновозрастных командах происходит активный процесс обмена знаниями между разными поколениями сотрудников; они эффективно разделяют обязанности, что позволяет коллегам из разных возрастных групп проявлять свои сильные стороны. При наличии миссии, видения и общих целей компании в такой команде нет разрушительных конфликтов и противостояний, потому что все заодно, все плывут «в одной лодке» к успеху и процветанию. Каким будет молодое поколение, зависит и от того, какие знания, умения и навыки передадут им старшее поколение. Хочется надеяться, что именно они сделают общество лучше и создадут все условия для процветания.

Литература:

1. Гладкова Т.С. Поколение X, У и Z на рынке труда – как изменится управление персоналом [Электронный ресурс]. – URL: https://hr-portal.ru/blog /pokolenie-h-u-i-z-na-rynke-truda-kak-izmenitsya-upravlenie-personalom (дата обращения: 07.02.21).
2. Иноземцева Е. Сотрудники X, Y, Z – как найти подход к разным поколениям [Электронный ресурс]. – URL: https://hrliga.com/index.php?module=news&op=view&id=12091 (дата обращения: 10.02.21).
3. Какие навыки применять в управлении сотрудниками поколений X, Y и Z? [Электронный ресурс]. – URL: https://premiummanagement.com/blog/pokolenija-x-y-z (дата обращения: 11.02.21).
4. Корнейчук, Б.В. Рынок труда: учебник для академического бакалавриата / Б.В. Корнейчук. – 2-е изд., испр. и доп . – М.: Изд-во Юрайт, 2018. – 263 с.
5. Миллениалы: особенности управления поколением «некст» [Электронный ресурс]. – URL: https://zen.yandex.ru/media/id/5af5a12f482677990692b69b/millenialy-osobennosti-upravleniia-pokoleniem-nekst-5c5c3c5d13428900acd77690 (дата обращения: 11.02.21).
6. Никонов Е., Шамис Е.В семье не без Миллениума. Что делать поколению, которое меняет мир. Изд-во «Синергия». – 2019. – 140 с.
7. Павлова Ю.А., Танцынов А.А., Яшкова Е.В. Исследование проблем формирования имиджа современной организации в маркетинге персонала В сборнике: Инновационные технологии управления. Всероссийская научно-практическая конференция. – 2014. – С. 27-29.
8. Поколение Z на рынке труда. Исследование Hays (hr-portal.ru) [Электронный ресурс]. – URL: https://hr-portal.ru/article /pokolenie-z-na-rynke-truda-issledovanie-hays (дата обращения: 15.02.21).
9. Самоукина, Н.В. Теория поколений в российском менеджменте. Лучшие практики управления разновозрастными командами: подбор, обучение, мотивация: монография / Н.В. Самоукина. – Москва: РУСАЙНС, 2018. – 186 с.
10. Синева Н.Л., Яшкова Е.В., Зыкова А.А. Глобализация экономики, знаний и технологий, как тренд, определяющий образ рабочего места в XXI веке //Актуальные вопросы современной экономики. – 2019. – № 4. – С. 954-958.
11. Смирнова Ж.В., Кочнова К.А. Обучение сотрудников сервисных предприятий с использованием информационных технологий // Вестник Мининского университета. 2019. – Том 7, №1 – URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/14/15 (дата обращения: 19.01.21).
12. Стиллман Д. Поколение Z на работе. Как его понять и найти с ним общий язык Издательство: Манн, Иванов и Фербер, 2021 г. [Электронный ресурс]. – URL: https://www .labirint.ru/books/10000453/ (дата обращения: 28.02.21).
13. Уже через пять лет рынок труда станет совсем другим. Кем будут работать наши дети? [Электронный ресурс]. – URL: https://zen.yandex.ru/media/zenwhatsnew/uje-cherez-piat-let-rynok-truda-stanet-sovsem-drugim-kem-budut-rabotat-nashi-deti-5fc0bef6c9a19d0e1c0c94de (дата обращения: 11.02.21).
14. Яшкова Е.В., Вагин Д.Ю., Червякова Е.А., Анфимова Е.А., Маланова В.В. Поколение Z: проблемы, возможности, перспективы на рынке труда // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2018. – Т. 2. № 7 (33). – С. 256-261.
15. Яшкова Е.В. Управление персоналом В сборнике: Российские инициативные разработки (Инициатива. Предприимчивость. Смекалка). Научное издание. Saint-Louis, Missouri, USA, 2017. – С. 83.

УДК 373:372.46:371.38

кандидат педагогических наук, доцент Яяева Назле Миметовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
студентка Бирюкова Лиля Игоревна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Аннотация. В настоящее время наиболее актуальной проблемой является развитие речи. Поэтому в данной статье рассматривается такой вопрос, как развитие связной речи младших школьников посредством дидактических игр. Развить связную речь у учащихся возможно в процессе организации различных дидактических игр.

Ключевые слова: связная речь, дидактические игры, учащиеся, слова.

Annotation. Currently, the most urgent problem is the development of speech. Therefore, this article deals with such a question as the development of coherent speech of primary school children through didactic games. It is possible to develop coherent speech in students in the process of organizing various didactic games.

Keyword: coherent speech, games, students, words.

Введение. Развитие связной речи учащихся может осуществляться не только с помощью наглядных и вербальных приёмов, но и с помощью игровых средств, в том числе дидактических игр.

Актуальностью развития связной речи посредством дидактических игр, является то, что игры способствуют обогащению словарного запаса у учащихся.

Развитие связной речи через дидактические игры осуществляли такие деятели как: Пётр Яковлевич Гальперин, Валентина Леонидовна Данилова, Александр Владимирович Запорожец, Даниил Борисович Эльконин, Мая Ивановна Лисина, Жан Пиаже.

Эти учёные стремились улучшить усвоение связной речи младших школьников с помощью дидактических игр, поскольку с помощью игр, можно обогатить свою речь, что будет способствовать всестороннему общению и созданию коммуникативного комфорта человека в обществе.

Изложение основного материала статьи. Языковое образование и речевое развитие младших школьников – одна из центральных проблем в современной начальной школе. Изучение русского языка ориентировано на решение таких актуальных задач, как языковое, эмоционально-нравственное и интеллектуальное развитие.

Связная речь – это развернутое, законченное, композиционно и грамматически оформленное, смысловое и эмоциональное высказывание, состоящее из ряда логически связанных предложении.

Игра являлась и остаётся важной частью в жизни ребёнка. Учащиеся стараются практиковать себя и свои способности в процессе игровой деятельности. В этой статье мы уделим особое внимание дидактическим играм.

Благодаря использованию обучающих игр этапы учебной деятельности становится увлекательным. Развивающие игры являются необходимым ресурсом развития речи: они обогащают и активизируют словарный запас учащегося, формируют правильное звукопроизношение, способствуют развитию правильного мышления и последовательной выразительности речи. Самое главное, что игра способствует развитию речи, а речь способствует организации игры.

Дидактические игры – это игры, которые являются правилами, специально созданными педагогикой с целью образования и воспитания детей. Их целью является:

- ✓ активизация умственных способностей ребенка, его воображения, мышления, памяти, внимания, формирование адекватного отношения к явлениям общественной жизни, природы, предметов окружающей среды, систематизировать и углублять знания;
- ✓ научить ребёнка мыслить, используя полученные знания в различных условиях в соответствии с поставленной задачей;
- ✓ развивать связную речь, совершенствовать и активизировать словарный запас детей, способствовать исправлению речевых ошибок, учить детей пользоваться ранее усвоенными словами и выражениями;
- ✓ воспитывать умение подчинять свои действия правилам игры, справедливость, дружеские отношения [1].

Дидактические игры дают возможность эмоционально организовать упражнения, улучшить и активизировать словарный запас, используя ранее приобретённые слова и словосочетания.

Все дидактические игры делятся на следующие группы:

- ✓ с объектами;
- ✓ с картинками;
- ✓ настольно-печатные;
- ✓ устные.

Устные дидактические игры направлены на развитие связной речи, уточнение и укрепление словарного запаса, создание правильного звукового произношения. В то же время они являются основой для активизации познавательной деятельности, развития умственных способностей.

Формируется умение высказывать свое мнение, делать выводы и применять новые знания в самых разных жизненных ситуациях.

Словесные игры использовались в начальной школе. Главным материалом в этих играх – слово.

В них отсутствует наглядность, они требуют у ребенка умственных усилий, гибкости и скорости мышления, усиленного напряжения вещания. Это такие игры, как:

«Скажи наоборот»;

«Назови одним словом»;

«Кто больше назовет слов» [3].

Дидактические упражнения используются для совершенствования и активизации словарного запаса.

Существуют следующие требования к дидактическим упражнениям:

- ✓ Правильный подбор дидактических упражнений в соответствии с ошибками, которые встречаются в речи учащихся.
- ✓ Дидактические упражнения должны иметь четко определенную цель, и основную учебную задачу.
- ✓ Каждое дидактическое упражнение должно возбуждать детскую мысль, способствовать развитию мышления.
- ✓ Для создания дидактических упражнений нужны знакомые материалы, которые взаимосвязаны с жизнью и деятельностью детей.
- ✓ В дидактическом упражнении необходимо представлять наглядный материал во время упражнений.
- ✓ Дидактические упражнения должны выполняться интересным образом, используя приём игры.

Развитие связной речи через дидактические игры рассматривается путём выполнения различных игровых упражнений. Например:

Игра «Что это?»:

Учитель зачитывает действие, которое выполняет данное слово, а ученик в свою очередь должны угадать что это такое.

- ✓ Восходит, светит, греет ...

(солнце).

- ✓ Играет, царапает, мурчит ...

(кошка).

- ✓ Готовит, стирает, убирает, моет, шьет, любит ...

(мама).

- ✓ Рисуют, помогают, играют, учатся, убирают, растут, шалят ...

(дети).

- ✓ Бегает, кусает, лает ...

(собака).

Игра «Скажи наоборот».

Учитель называет слово, дети называют противоположное (признаки предмета).

Утром – вечером,
поздно – рано,
сухой – влажный,
добрый – злой,
твердый – мягкий,
чистый – грязный,
вредный – полезный,
старик – молодой,
детский – взрослый,
кислый – сладкий,
веселый – грустный,
богатый – бедный.

Игра «Скажи какой».

- ✓ Солнце – яркое, жгучее, жёлтое, блестящее, лучистое, горячее...
- ✓ Платье – красивое, лёгкое, разноцветное, праздничное, тёплое...
- ✓ Мама – красива, добрая, трудолюбивая, умная, заботливая...
- ✓ Цветок – душистый, яркий, красивый, колючий, длинный... и т.д. [2].

А.И. Сорокина выделяет следующие виды дидактических игр:

Игра-путешествие.

С помощью этой игры можно привлечь внимание учащихся к своему окружению, а так же усилить их впечатления. Они обостряют слежку, раскрывают, как преодолевать трудности.

Игры с заданиями проще по содержанию и имеют меньшую продолжительность. Они основаны на действиях, связанных с объектами, играми и словесными инструкциями.

Игры-предположения.

«Что было бы». Учащимся даётся задание и создаётся ситуация, которая требует понимания будущих действий. При этом активизируется умственная деятельность детей, они учатся слушать друг друга.

Игры-головоломки.

Они основаны на проверке знаний и изобретательности. Решение головоломок развивает вашу способность анализировать, обобщать, тренировать способность рассуждать и делать выводы.

Игры-беседы.

Они основаны на общении. Самое главное – это опыт, интерес, прямота доброжелательности. Такая игра требует активизации эмоциональных и психических процессов. Он развивает способность слушать вопросы и ответы, концентрироваться на содержании, дополнять сказанное и выносить суждения [1].

Важно проводить четкое различие между правильными дидактическими играми и игровыми навыками, используемыми для обучения детей. К сожалению, некоторые учителя считают дидактические игры только забавным, организационным моментом урока, чтобы облегчить умственное напряжение.

Данное мнение принципиально неверное. Игра в этом случае, не является частью урока, а стоит рядом с процессом обучения.

Дидактическая задача определяется целью учебно-воспитательного воздействия. Учитель составлен и отражает свою учебную деятельность.

Задание игры выполняют дети. Дидактическое задание выполняется через игровое задание в дидактической игре. Определите действия игры, которое будет являться задачей для ребенка. Самое главное, что учебные задания игры сознательно замаскировано в виде игрового плана (задания) для детей.

Игры – это основа игры. Чем разнообразнее игры, тем интереснее игры для самих детей, тем успешнее учебные и игровые задания. В разных играх игровая операция варьируется в направлении и по отношению к игрокам. Это могут быть ролевые игры, решение головоломок, пространственные преобразования и т.д.

Они связаны с планом игры и являются производными от него.

Правила включают в себя моральные требования к отношениям детей, к выполнению их поведенческих норм.

В дидактической игре правила установлены. Учитель может управлять игрой с помощью правил, процессами познавательной деятельности и поведением детей.

Результат – итог составляется сразу после окончания игры. Это может включать в себя подсчет баллов, выявление детей, которые лучше справляются с игровыми заданиями, определение команды-победителя и т.д. Следует отметить, что результаты каждого ребенка подчеркивают успешность детей с интеллектуальными нарушениями.

Игры, проводимые на занятиях, позволяют одним усвоить предметный материал на уровне действий, другим-на уровне знаний, третьим-на уровне логических рассуждений. Но в целом понимание материи составляет 100%.

Дидактическая игра представляет собой сложное явление, но в ней чётко прослеживается структура, которая характеризует игру как основной элемент учебной и игровой деятельности. Основным элементом игры является учебное задание, которая определяется целью руководства и воспитательного действия. Наличие одной или нескольких дидактических задач подчеркивает характер обучения игры, сосредоточение учебного содержания на процессах когнитивной деятельности детей [3].

Игры – это основное занятие для детей. С помощью воображения, умения играть роль, персонажи, превращённые в образы, дети создают игры. В игре нет реальных условий для ситуации, пространства, времени.

Дети – творцы настоящего и будущего. В каждом возрасте социального развития дети живут так, как живут люди. Но окружающий мир воспринимается ребенком иначе, чем взрослыми. Ребенок – «новичок», для него всё ново и полно смысла; ребенок в игре делает «открытия» того, что известно взрослый.

В дидактической игре учащиеся ставят перед собой цель – играть. Но неправильно не учитывать влияние игры на обучение и развитие.

Главная задача руководства игрой – развить командный дух среди учащихся. Мнение группы оказывает положительное влияние на индивидуальное нарушение поведения.

Умело руководя игрой, учителя учат детей понимать важность норм поведения в групповой деятельности, воспитывают суровое и справедливое отношение к сверстникам, учит учитывать мнение друзей, согласовывать с ними свои желания.

А.С. Макаренко, развивающий идею о том, что игра должна широко использоваться как воспитательное средство, отмечал, что будущее образование не должно активно устранять игру, но в такой организации игра всё равно остаётся игрой, а качества будущих сотрудников и граждан воспитываются в игре [2].

Выводы. Развивающие игры особенно необходимы для воспитания и развития детей младшего школьного возраста. Благодаря игре можно сконцентрироваться и заинтересовать даже самых несобранных учеников. Сначала их интересовало только игровое действие, а затем обучение той или иной игре. Постепенно дети начинают интересоваться самой темой, что способствует формированию языковых знаний.

Поэтому, дидактические игры – это целенаправленная творческая деятельность, в ходе которой учащиеся более глубоко и ярко узнают о явлениях окружающей действительности и познают окружающий мир.

Литература:

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой: кн. для учителя / Н.П. Аникеева. – М.: Просвещение, 2001. – 144 с.

2. Богуславская З.М. Развивающие игры для детей младшего школьного возраста / З.М. Богуславская, Е.О. Смирнова. – М., 2011. – 207 с.

3. Ипполитова М.В. Игровые технологии для детей младшего школьного возраста / М.В. Ипполитова. – М.: Просвещение, 2003 – 262 с.

Педагогика

УДК 373:372.8:82:372.46

кандидат педагогических наук, доцент Яяева Назле Миметовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
студентка Джапарова Эльзара Энверовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

СОЧИНЕНИЕ КАК ВИД ТВОРЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Фундаментальной основой для формирования всесторонней и гармонично развитой личности является овладение навыками чистой, богатой, выразительной и логически связанной речи. В качестве развития и обогащения речи учащихся начальных классов используются различные методы, приёмы и средства, существенные из них – это упражнения в связной речи – рассказы, пересказы, сочинения. Овладев речью, ученик с лёгкостью начинает овладевать навыками чтения, у него так же активно формируются навыки орфографической грамотности.

Ключевые слова: речь, развитие речи, обогащение речи, сочинение, творческое сочинение, творчество, творческая работа, начальные классы.

Annotation. The fundamental basis for the formation of a full-fledged and harmoniously developed personality is the mastery of the skills of pure, rich, expressive and logically connected speech. As a development and enrichment of the speech of primary school students, various methods, techniques and means are used, the most important of them are exercises in coherent speech – stories, retellings, essays. Having mastered speech, the student easily masters the skill of reading, he also actively develops the skills of spelling literacy.

Keywords: speech, speech development, speech enrichment, composition, creative writing, creativity, creative work, junior schoolchildren.

Введение. На сегодняшний день проблема совершенствования речи считается весьма актуальной, так как умственная активность и речевая деятельность учеников находится на достаточно низком уровне. Речь детей не развивается и не обогащается из-за того, что ученики мало времени уделяют чтению, впоследствии, не могут пересказать прочитанное, не могут передать мысли ни в устной, ни в письменной форме. Ученики не придают этому большого значения. А самым главным критерием культуры человека, его мыслительной деятельности считается – речь.

Речь – это один из видов общения, которое необходимо людям в их совместной деятельности, в социальной жизни, в обмене информацией, в познании, в образовании. Она обогащает человека, служит предметом искусства.

Речь разнообразна. Это и разговор друзей, и горячий призыв оратора, и монолог артиста, и ответ ученика у доски. В разных ситуациях речь выступает в различных формах. Речь бывает внутренней и внешней. Внутренняя речь – это речь мысленная, протекающая, хотя на языковом материале, но без отчётливых внешних проявлений. Это как бы разговор с самим собой. Она отрывочна, лишена чётких грамматических форм.

Внешняя речь – это речь–общение, речь для других. Она рассчитана на восприятие, на то, чтобы говорящего поняли его собеседники или слушатели. Внешняя речь бывает диалогической и монологической.

Диалог – это разговор двух или нескольких лиц. Каждое отдельное высказывание зависит от реплик других собеседников, от ситуации. Диалог не нуждается в развёрнутых предложениях, поэтому в нём много неполных предложений.

Монолог – это речь одного человека, например рассказ, сообщение, пересказ. В отличие от диалога монолог произволен, требует волевого усилия, а иногда и значительной подготовительной работы.

Речь конкретного человека – это отражение его общей культуры. Поэтому речь должна отвечать определённым требованиям.

Еще с давних времён проблемы развития речи привлекали внимание известных исследователей самых различных профессий. В своих работах затрагивали вопросы развития речи школьников такие педагоги, как: М.Р. Львов, А.А. Решетова, Т.Г. Рамзаева, А.Д. Дайкина, Ю.В. Рождественский, Н.М. Шанский и многие другие.

Валерий Павлович Белянин отмечает, что «речевое развитие – это широко используемое комплексное обозначение процессов, этапов и методик, связанных с овладением средствами письменной и устной речи» [1].

Цель и задача статьи. Целью является – применение сочинений как главной разновидности творческих работ по совершенствованию речи детей начальных классов. Задача – рассмотреть принципы и методы применения сочинений как главного источника обогащения речи.

Изложение основного материала статьи. В качестве развития речи принято считать:

- овладение грамматическим строем языка;
- обогащение словарного запаса;
- развитие связной речи.

Огромное влияние в развитии и активизации речи младших школьников играет такой вид творческих заданий, как – сочинение, ему подчиняется огромное количество речевых упражнений. Самая главная роль заключается в осмыслении, а затем и высказывании или написании своих собственных мыслей.

Совершенствование речи через написание сочинений должно располагаться на одной из самых главных позиций в процессе обучения.

При использовании современных методов и приёмов, обогащающих языковое развитие речи, значительно повышается общий уровень развития учащихся начальных классов, идёт на спад количество речевых ошибок и намного улучшается уровень грамотности.

Существует огромное количество определений понятию «сочинение», остановимся на некоторых более детально. В толковом словаре Д.Н. Ушакова оно описывается как «один из видов обучения письменной речи, где изложение мысли описывается в определённой последовательности» [4].

«Сочинение – индивидуальная школьная работа, которая представляет собой письменное изложение учениками собственных мыслей на поставленную тему» – такое определение даёт Т.Ф. Ефремова [2, с. 121].

Сочинение – творческая работа, она требует от учеников самостоятельности, целеустремлённости, увлечённости, не терпит пассивности и отвлечённости.

Сочинения бывают таких жанров, как: повествование, описание, рассуждение. В начальных классах, работая над сочинением, дети объединяют все жанры в один.

В повествовании излагается объединённая между собой по смыслу определённая последовательность событий. Данный жанр сочинения достаточно схож с рассказом, он является самым простым для понимания и написания детьми.

Описание же указывает на конкретные свойства предметов или событий. Основная цель – объяснить самую главную и достоверную информацию о предмете.

Описания подразделяются на деловые и образные. В начальных классах проводятся такие виды описаний:

1. описание определённого предмета исходя из собственных наблюдений – груша, игрушка, книга и т.д.;
2. описание трудового процесса – изготовление открытки, уход за домашними животными;
3. описание элементов природы и их явлений.

Рассуждение – излагается, разъясняется и аргументируется какая-либо мысль.

Существует так же классификация сочинений по тематическим группам: природа нашего родного края, все профессии важны – все профессии нужны, школа и т.д.

Сочинение способствует формированию ученика как самостоятельной личности. Оно активизирует умственную деятельность, позволяет ученикам пофантазировать, приучает к осознанному осмыслению пережитых событий.

Одной из задач обучения в написании сочинения является обогащение речи учеников различными средствами образности на примерах сопоставлений, сравнений, устойчивых словосочетаний, слов близких, а так же противоположных по значению.

Возможно использование таких приёмов по развитию речи у учащихся начальной школы, с использованием сочинений различных жанров:

– обучение последовательному пересказу рассказа и логически связанному раскрытию темы;
– наблюдение за применением средств языка в речи;
– усовершенствовать грамматический строй речи, единство стиля и точность речи;
– применять на занятиях задания по актуализации орфографических навыков;
– метод группового сочинения сказки с одновременным изображением происходящего;
– различные творческие сочинения по репродукциям картин, прослушанным музыкальным композициям.

Сочинение-миниатюра – краткое, небольшое по объему сочинение, состоящее не более чем из 5-8 предложений, раскрывающих основную мысль текста. Данный вид сочинения не требует огромных затрат по времени, наблюдений за описываемом предметом или явлением. Беседа проводится достаточно короткой, план в письменной форме не составляется, меньше времени отводится на составление устного текста. После написание сочинения, чаще всего добавляются различные грамматические задания. Постепенное и регулярное введение такого вида сочинения создаёт непрерывность в усовершенствовании развития речи, повышает активность и мыслительную деятельность учащихся.

Творческое сочинение, написанное по репродукции картины – это неповторимое средство обучения, воспитания и развития младшего школьника, способ высказывания своих мыслей и реализации как личности. При работе над сочинениями учениками начальных классов решается ряд задач: выбор конкретного стиля речи, а в последующем и соблюдению норм к создаваемому тексту, подбор типа речи и применение языковых средств [3, с. 96-98].

Творческие темы сочинений требуют от учеников творческого осмысления и переработки. Такие темы дают основу, для: необходимости в самовыражении, в сочувствии, формировании способностей в использовании знаний из различных областей науки, обдумывания уже известных им фактов и явлений. Тем самым создаются условия, в результате которых раскрываются умственные и духовные способности учеников начальных классов.

Ключевую роль имеет формулировка темы, а также их чувственное преподнесение. Педагог должен стремиться пробудить у учеников познавательный процесс к активной работе. Этот аспект довольно важен для мотивации речевого творчества, ведь от того как будет воспринят материал учеником, будет зависеть и его эффективность в дальнейшем выполнении.

Посредством работ над сочинением учитель начальных классов развивает и обогащает речь учащихся, т.е. целенаправленно и осознанно учит пользоваться различными языковыми средствами для преподнесения информации. Используется научная, художественная, разговорная речь, в большинстве случаев идёт опора на память, а также фонематический слух учеников [5, с. 176].

Чтобы ученики начальных классов смогли овладеть этими умениями необходимо постепенно вводить систематические упражнения, каждый раз усложняя изначальное упражнение. Обучающие устные задания: устные ответы на поставленные вопросы, восстановление деформированного текста, правильная расстановка предлогов в предложении, нахождение начала и конца предложения, устные рассказы по прочитанному тексту, сочинение предложений по просмотренным сюжетным картинкам. Выполняя эти задания, ученики под контролем учителя учатся описывать свои мысли логично, структурированно. Подготовительная работа над сочинением проходит на протяжении всего учебного года.

Методические рекомендации по работе над сочинением.

1. Предварительная подготовка. Основная цель – создание основной базы для дальнейшей работы. Работа над связной речью, определение стиля речи и жанра.
2. Определение темы. От того как учитель сформулирует ученикам тему сочинения и как она будет понята самими учащимися, будет зависеть точность их высказываний.
3. Проведение беседы с целенаправленной систематизацией материала.
4. Продумывание плана. Он является обязательным этапом речевого высказывания, его основой, каркасом. Рекомендуется составление плана не более чем из трёх-пяти пунктов.
5. Речевая подготовка текста. Этап подбора и пометок отельных сочетаний слов, слов-клише, предложений или отдельных фрагментов связного текста.
6. Выступление учащихся с готовыми сочинениями.

Сочинение должно быть логичным и последовательным. Это значит, что в сочинении тема должны быть достаточно раскрыта и аргументирована, части последовательно связаны друг с другом, суждения – разумны, доказательны. Необходимо свободно применять весь полученный материал, суметь его правильно изложить, без грамматических, орфографических и пунктуационных ошибок, ясным, выразительным языком.

Творческие сочинения помогают ученикам:

- понимать установленную тему, а также находить собственную, обосновывать свою позицию касательно изображения;
- собирать информацию: наблюдать, выделять основное, находить новые источники для получения материала;
- структурировать;
- составлять план, а в дальнейшем и использовать его;
- подбирать необходимые слова и словосочетания, использовать языковые средства, составлять текст;
- согласно правилам расставлять знаки препинания, выделять абзацы, не выходить за поля и т.д.

Работа над сочинением так же предусматривает уточнение и пополнение словарного запаса младших школьников. Существует следующие приёмы словарной работы:

1. применение новых изученных слов на уроке в устные рассказы и сочинения учащихся;
2. применение слов одинаковых по значению или подбор наиболее уместных слов, из синонимического ряда, относящихся к высказыванию содержания;
3. внесение в рассказы учеников фразеологических единиц;
4. овладение навыком сочетания различных слов. Целесообразно применять в работе с детьми как можно больше заданий на взаимосвязь одних слов с другими. При формулировании сочинения учителем могут предлагаться различные виды словосочетаний, но ученики должны выбирать наиболее подходящие по смыслу содержания текста.

Период обучения в начальной школе считается основным в качестве формирования письменной и устной речи учащихся. Пытаясь писать сочинения различных жанров и стилей, младшие школьники учатся

выражать себя, свои творческие способности. Этап подготовки к написанию сочинения считается многофункциональным видом работы по обогащению словарного запаса учащихся, он развивает речь на лексическом, грамматическом, а так же стилистическом уровне текста.

Сочинение даёт возможность ученику определить свои временные рамки для выражения мысли, учит грамотности, последовательности, логичности. В процессе такой работы высказывания ребёнка совершенствуются, становятся разнообразными, выразительными, точными, приобретают красочности.

Творческие сочинения: формируют ребёнка как личности в целом, развивают умения правильно и последовательно структурировать информацию, умение правильно планировать и распределять рабочее время.

Выводы. Речь – это процесс общения человека с другими людьми при помощи языковых средств, она является инструментом мышления, необходимым для обмена информации, познания, обучения.

Правильно организованная работа над сочинением как основного вида творческих заданий, даст возможность развитию у младших школьников самостоятельной мыслительной деятельности. Конечной целью является формирование культуры речевого поведения, умения воспринимать чужие мысли, а также выражать свои мысли как в письменном, так и в устном виде.

Литература:

1. Белянин В.П. Психолингвистика: / В.П. Белянин. – Учебник. 5-е изд. – М.: Флинта, Московский психолого-социальный институт, 2008. – 18 с.

2. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. / Т.Ф. Ефремова. – Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000. – 15 с.

3. Роляк Л.Н. Учимся писать сочинение по картине. // Л.Н. Роляк. – Журнал «Начальная школа» – 2001 – № 5. – 53 с.

4. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. [Электронный ресурс] URL: http://ushdict.narod.ru/ (дата обращения 26.11.2020). – 13 с.

5. Черноусова Н.С. Сочинения в начальных классах. / Н.С. Черноусова. – Пособие для учителя. Москва: Просвещение, 2003. – 39 с.

Педагогика

УДК 373:37.034:398.21(470)

кандидат педагогических наук, доцент Яяева Назле Миметовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
студентка Серебрянская Юлия Валерьевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

РУССКИЕ НАРОДНЫЕ СКАЗКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В данной статье раскрывается процесс формирования нравственных качеств у младших школьников при помощи одного из основных видов народного творчества – народных сказок. Рассматривается их непосредственное влияние на нравственное развитие детей, а также виды и методы работы со сказками на уроках литературного чтения в начальной школе.

Ключевые слова: нравственность, нравственные качества, народная сказка, литературное чтение, младшие школьники, формирование.

Annottaion. This article reveals the process of forming moral qualities in younger schoolchildren with the help of one of the main types of folk art – folk tales. their direct influence on the moral development of children is considered, as well as the types and methods of working with fairy tales in the lessons of literary reading in primary school.

Keywords: morality, moral qualities, folk tale, literary reading, primary school children, formation.

Введение. Школа играет важную роль в нравственном воспитании младших школьников. Здесь формируются нравственные убеждения и качества, у учащихся младших классов устанавливаются собственные навыки и привычки поведения. В начальной школе формируются личностные и общественные ценности.

Среди других, уроки литературного чтения оказывают особо сильное влияние на личность школьников с помощью художественной литературы, которая в свою очередь имеет большой воспитательный и развивающий потенциал. Огромным нравственным потенциалом наделены народные сказки. Сказка предстаёт перед младшими школьниками не только в качестве культурологического феномена, но и как духовный опыт человечества.

Формированием нравственных качеств у младших школьников с помощью русских народных сказок занимались такие деятели как: К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, В.Я. Пропп, М.А. Адрианов, М.П. Воюшина, Т.В. Зуева, А.О. Карабанова и многие другие.

Вопрос формирования нравственных качеств младших школьников в процессе работы с народными сказками в настоящее время достаточно актуален. Им заинтересованы учителя, психологи и методисты, педагоги. Данной теме посвящено множество статей в газетах, журналах, книгах и методических пособиях.

В.А. Сухомлинский предположил и доказал на практике, что «сказка неотделима от красоты, развивает эстетические чувства, без которых невозможно иметь благородную душу, чуткость сердца к человеческим несчастьям, страданиям и горестям. С помощью сказки ребенок открывает мир не только умом, но и сердцем» [5, с. 181]. При этом необходимо учесть опыт Сухомлинского по созданию комнаты сказок, где дети не только знакомились с произведениями, но и создавали их, реализуя свои детские мечты.

Современные исследователи и методисты также высоко оценивают образовательную и воспитательную силу сказки. Благодаря сказкам дети начинают сопереживать героям, что способствует тому, что они переносят чувства, качества и саму ситуацию на себя. В работах таких современных педагогов, как

Н.С. Бибко, Н.Е. Львовой, М.А. Никитиной раскрываются принципы, того как с помощью сказочных элементов педагог может найти подход к эмоциям детей, и опираясь на это формировать нравственные качества.

Изложение основного материала статьи. Сказка – один из жанров литературы, написанный в прозе, иногда в стихах, в котором повествуется о вымышленных событиях, возможно с фантастической направленностью.

При непосредственной работе с народными сказками младшие школьники познают основные нравственные ценности, получают способность анализировать как положительные, так и отрицательные действия героев, что формирует у них систему нравственного сознания, приводит к осознанию духовной сущности произведений [5, с. 120].

Духовность человека проявляется в его потребностях и способности понимать мир, себя и своё место в мире, в желании создавать новые формы общественной жизни в соответствии с известными человеку законами. Духовный поиск человека отражается в результатах его художественно-эстетической деятельности, в том числе в литературных, изобразительных, музыкальных произведениях, формировании духовности в жизни общества, оказавшей влияние на будущие поколения.

Вот почему, говорит Ильинская И.П., так важно обратить внимание на процесс наследования и распространения духовного опыта предшествующих поколений, оптимизирующего воздействие воспитания, нормализующего личностное развитие и социализацию, так как сущность процесса индивидуального духовного развития, воплощенного в фольклоре, песнях, танцах, обрядах, сказках, декоративно-прикладном искусстве, должна быть как неделимый процесс [2].

Духовно-нравственное воспитание играет ведущую роль в общем воспитании младших школьников, поскольку проблема изменения духовно-нравственных ценностей сегодня стоит очень остро. Это отражается на развитии и повседневной жизни ребёнка. Дети становятся более ожесточёнными и теряют такие нравственные качества, как сострадание, добродушие, честность и трудолюбие. В результате сейчас, как никогда, школьники нуждаются в правильном моральном кодексе и источнике духовно-нравственных ценностей.

Сказка – один из самых ярких фольклорных жанров.

В.И. Даль назвал ее «волшебным рассказом, небывалой и даже несбыточной повестью, сказаньем». Сказка затейлива, причудлива, необычна. Она повествует о чудесных происшествиях, героических подвигах, верной любви. В каждой фантастической истории обязательно содержится серьезный нравственный урок, потому что сказка – это воплощение народной мудрости, народных идеалов добра и зла. Наверное, поэтому в отличие от других жанров устного творчества она продолжила свою жизнь в литературе.

По тематике сказки бывают волшебные, бытовые, о животных, по характеру отношения к изображаемому – юмористические и сатирические.

Сказка – старейший жанр устного народного творчества. Она имеет огромное воспитательное значение, ведь за всем вымыслом скрываются реальные человеческие отношения. «Сказка соответствует не только эстетическим запросам народа, но и его нравственным чувствам. Этому способствует идея всемирной справедливости… Это победа над бедностью, над несправедливостью, старостью и самой смертью» [3, с. 18].

К.Д. Ушинский, к примеру, настолько высоко ценил сказки, что включал их в свою педагогическую систему. Он сравнивал простоту и самобытность народного творчества с такими же свойствами детской психологии [1, с. 120].

Издавна именно сказка знакомила детей с идеалами и ценностями народной культуры. Сказка необходима и во младенчестве, и в детстве, и в подростковом возрасте. Однако задачи при этом по отношению к каждому возрасту свои. Если малышей сказка занимает и увлекает, то для младшего школьника она является средством воспитания и обучения.

Русские народные сказки показывают учащимся, что счастье невозможно без труда, без устоявшихся нравственных принципов. В сказках всегда осуждается насилие, коварство, злоба, алчность и другие человеческие пороки. Они помогают детям осознать самые важные понятия о жизни, на которых основывается отношение к своим поступкам и поступкам окружающих.

Главная особенность сказки – ярко выраженное противопоставление добра и зла, справедливости и несправедливости и т.п. Идеалы из сказок становятся для детей определёнными принципами при оценке своих поступков и поступков окружающих.

Сказка раскрывает младшим школьникам идеалы добра, чести, справедливости, сострадания, способствует формированию правильного отношения к себе и людям, к своим поступкам, правам и обязанностям. Народные сказки служат неким «учебником жизни».

Важное место занимают волшебные сказки. Волшебная сказка – это жанр, включающий в себя повествования о нереальных событиях и персонажах. Часто сюжет авторских сказок взят из народных. В основе сюжета волшебной сказки – рассказ о достижении героем цели часто при помощи чудесных средств или волшебных помощников.

Именно они дают младшим школьникам представление о нравственных ценностях. В образах героев воплощается полная система моральных ценностей. К примеру, в каждой сказке персонажи делятся на «хороших» и «плохих», при этом, кто есть кто понятно с самого начала истории. Персонаж волшебной сказки всегда наделён определёнными моральными качествами. Эти качества не меняются в течение всего повествования.

В сатирических сказках высмеивается желание добиться всего, не делая ничего, жадность и прочие человеческие недостатки. Во многих из них восхваляют трудолюбие, находчивость, бескорыстность, дружбу.

Младшие школьники берут пример с тех, кто оказывают на них наиболее сильное впечатление. Исходя из этого персонажи сказок изображаются ярко, часто для этого используют приём гиперболы, т.е. преувеличения. Необходимо показать ученикам, что именно положительному персонажу всегда помогают другие герои. Большинство сказок дают уверенность в торжестве правды, в том, что добро всегда побеждает зло. Такой оптимизм сказок нравится детям и расширяет воспитательные и обучающие возможности этого средства.

В различных программах обучения в начальной школе представлены распространённые русские народные сказки, к примеру: «Каша из топора», «Сивка-бурка», «Петушок и бобовое зёрнышко», «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка» и многие другие. К этим сказкам существуют различные вопросы, которые

подталкивают младших школьников к размышлениям над прочитанным, выражению собственного мнения по отношению к событиям и героям сказки. Например: Какими качествами обладает данный персонаж? Кому понравился главный герой сказки, а кому нет? Почему? Каким вы его себе представляете? И прочее.

Дидактизм – одна из важнейших особенностей сказок. Аллюзии в сказках используются для подкрепления их дидактизма. «Добрым молодцам урок» – это не общие рассуждения и поучения, а яркие образы и убедительные действия. Тот или иной просветляющий опыт как бы в сердцах слушателей постепенно развивается.

В процессе работы над народными сказками младшие школьники овладевают основными морально-нравственными ценностями, навыками анализа положительного и отрицательного поведения героев, что способствует формированию нравственного сознания и эстетического вкуса у учащихся младших классов, пониманию духовной природы произведения [6, с. 47].

Существует множество форм работы со сказкой в начальной школе, среди них:

- чтение и пересказ сказок,
- обсуждение поведения героев,
- театрализация сказок,
- конкурс знатоков сказок,
- выставки с рисунками по темам сказок и прочее.

Например, беседа позволяет определить правильно ли младшие школьники усвоили то или иное нравственное понятие, при этом необходимо использовать наводящие вопросы:

– Кого вы можете назвать хорошим (плохим) человеком? Почему?

– Что называют «справедливостью»? При каких обстоятельствах вы слышали это понятие?

– О каком человеке можно сказать, что он отзывчивый? Кого вы можете назвать таким человеком?

Большую роль играет выборочное чтение в процессе работы над образом героя. Оно может осуществляться различными способами:

1. Найдите слова, говорящие о … (которые подтверждают какое-либо качество героя);
2. Докажите текстом, что … ;
3. Прочитайте отрывок о … ;
4. Найдите слово, которое выражает авторское отношение к персонажу.

При этом важно такую работу дополнять вопросами «Хорошо ли это?», «Как бы вы поступили в этой ситуации?».

Для объяснения смысла нравственных понятий необходимо обращаться к толковому словарю. К примеру, при работе над образом героя необходимо уточнить значение таких слов, как «простодушный», «алчный», «спесивый», «тщеславный» и т.п.

Учитель может предлагать ученикам:

– объяснить значение слова, которое описывает героя;

– составить антонимические пары нравственных качеств, для сравнения положительных и отрицательных героев сказки;

– составить кроссворд со словами, которые характеризуют качества персонажа.

Также важным является рисование эпизодов из сказок. Рисунки, выполненные непосредственно после прослушивания сказки содержат в себе множество информации. При анализе их содержания, тематики и характера изображения, можно сделать вывод о том, кто из героев вызвал у школьников наибольший интерес, каким они представляют себе того или иного персонажа, какими нравственными качествами их наделяют.

Ещё одним интересным и в то же время сложным видом работы над сказкой является драматизация. Драматизация – один из самых распространённых видов детского творчества, что может объясняться несколькими основными моментами. Прежде всего, драматизация, основанная на действии, совершаемом самим ребёнком, наиболее близко связывает художественное творчество с его личными переживаниями, со стремлением воплотить в живые образы и действия свои впечатления от литературного творчества и окружающего мира.

По мнению М.Р. Львова, драматизация – это «методический приём развития речи учащихся, используемый на уроках чтения в начальных классах, литературы в средних и старших классах, повышающий полноту восприятия идейно-художественного содержания произведения, способствующий эстетическому развитию» [3, с. 55].

Тесная связь драматической формы и игры является второй причиной близости театрального творчества ребёнку. Драматизация непосредственно связана с игрой – корнем всякого детского творчества, а поэтому содержит в себе элементы самых различных его видов.

Драматизация в целом и входящие в неё разнообразные приёмы соответствуют специфике художественных произведений и позволяют создать условия для формирования всех основных уровней понимания текста, что, несомненно, способствует формированию функциональной грамотности учащихся.

В ходе драматизации образ, созданный на основе анализа элементов литературного произведения и собственных наблюдений детей, воплощается и реализуется в действительность, хотя бы и условную, с помощью интонационно окрашенного слова, различных средств выразительности устной речи (тона, темпа, тембра, силы голоса), жестов, мимики, позы, движения, мизансцены.

На уроках литературного чтения дети читают по ролям, инсценируют прочитанное, ставят «живые картины». Такое использование народных сказок способствуют тому, что ученики ставят себя на место героя, отрицательного или положительного, они делают выводы о их поступках и действиях, формируют при этом собственное мировоззрение и нравственные качества.

Выводы. Таким образом, можно сказать, что работа над русской народной сказкой на уроках литературного чтения в начальной школе способствует развитию всесторонней, гармонично развитой личности с сформированными нравственными качествами и принципами. Предложенные задания направлены на развитие нравственного потенциала младшего школьника и формирование у него морально-этических ценностей. Задания также направлены на усвоение нравственных ценностей и реализацию на практике системно-деятельностного подхода, направленного на развитие духовного потенциала личности ученика, его творческих способностей и интереса к предмету, направленного на достижение успеха учебной мотивации учащегося и познавательной деятельности.

Литература:
1. Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. / Г.Н. Волков, В.М. Коротков. – М.: Издательский центр «Академия», 1999 – 168 с.
2. Ильинская И.П. Духовно-нравственное и эстетическое воспитание младших школьников средствами художественной культуры разных народов. / И.П. Ильинская // Начальная школа. – 2014. – № 6. – С. 16-21.
3. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1999. – 240 с.
4. Синявский А.Д. Иван-дурак: Очерк русской народной веры. / А.Д. Синявский. – М.: Аграф, 2001. – 464 с.
5. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. / В.А. Сухомлинский. – Мн.: Народная асвета, 1981 – 320 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2015. – 53 с.

Педагогика

УДК 373:372.8:811.512.1:371.38

кандидат педагогических наук, доцент Яяева Назле Миметовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
студентка Шаипова Диляра Серверовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ КРЫМСКОТАТАРСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассмотрена проблема использования игровых технологий на уроках крымскотатарского языка, которые являются эффективным способом активизации познавательной активности младших школьников. В работе изучены такие понятия как игра, игровые технологии, приведены примеры использования игровых технологий на уроках крымскотатарского языка.

Ключевые слова: игровые технологии, познавательный интерес, игра, крымскотатарский язык.

Annotation. The article deals with the problem of using game technologies in the lessons of the crimean tatar language, which are an effective way to activate the cognitive activity of younger schoolchildren. The paper studies such concepts as the game, game technologies, examples of the use of game technologies in the lessons of the Crimean Tatar language are given.

Keywords: gaming technologies, cognitive interest, the game, the crimean tatar language.

Введение. Игровые технологии считают одной из уникальных форм обучения, т.к. они позволяют не только организовать творческую и поисковую работу обучающихся, но и сделать интересными будничное изучение крымскотатарского языка. Игровые технологии не только активизируют психические процессы и функции младшего школьника, но и позитивно окрашивают ежедневную деятельность – запоминание, закрепление, повторение и усвоение новых знаний на уроках крымскотатарского языка. Еще одним положительным аспектом использования игр является использование уже имеющихся знаний в практической деятельности, новых ситуациях, что вносит особенный интерес в организацию учебного процесса.

Изложение основного материала статьи. В таких науках как философия, психология и педагогика игру более подробно рассматривают как уникальное человеческое явление.

Проблемой использования игровых технологий в начальной школе активно занимались Ф.К. Блехер, А.С. Ибрагимова, Н.М. Конышева, М.Т. Салихова, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и другие учёные. Они рассматривали игру как один из важных методов обучения младших школьников.

Выготский Л.С. утверждал, что игра является местом «внутренней социализации», которая непосредственно помогает в усвоении социальных установок общества [1].

Д.Б. Эльконин характеризовал игру как своеобразную деятельность, а не как общее понятие, которое объединяет в себе все виды деятельностей ученика начальной школы [6].

Наиболее полное определение представлено у В.С. Кукушина. Он определил игру как «деятельность, направляемая на воссоздание и усвоение опыта общества, в котором образуется и совершенствуется управление поведением, в условиях различных ситуаций» [3].

Проблему использования игровых технологий на уроках крымскотатарского языка исследовали такие учёные, как Яяева Н.М., Яяева А.М., Нафеева Л.Б., Ганиева Э.С., Сейдаметова Н.С. и др.

«Занимательные игры, упражнения, шуточные вопросы, ребусы и кроссворды являются одними из основных методов обучения, которые помогают взрастить способности получать знания. Такие игры увеличивают богатство словарного запаса, умножают сообразительность учеников, прививают увлечённость к изучению грамматики крымскотатарского языка» утверждают Ганиева Э.С., Яяева А.М., Нафеева Л.Б., Сейдаметова Н.С. [2].

Цель статьи – изучить проблему использования игровых технологий на уроках крымскотатарского языка.

В наши дни изучение крымскотатарского языка становится все более и более важным. Преподавать его младшим школьникам нелегко, хоть он и является родным. Нередко традиционные методы и технологии обучения не содействуют включению всего класса в активную работу на уроке, активизации познавательных мотивов. Данная проблема применима и к урокам крымскотатарского языка в начальной школе, когда выбор увлекательных приёмов преподавания является сложным. Учитель должен владеть интересными методиками ведения урока крымскотатарского языка, чтобы учащиеся были заинтересованы и мотивированы изучать родной язык. Среди всех методов и приёмов изучения крымскотатарского языка мы можем выделить игровые технологии. Они могут быть использованы для практики всех языковых навыков. Юные ученики любят играть, и они принимают участие в игре с большим энтузиазмом и готовностью, чем в любом другом занятии в классе. Тем не менее, игры иногда воспринимаются как развлекательные мероприятия, играя в которые

дети на самом деле не учатся. Дети лучше и продуктивнее учатся, когда они активны. Использование игр на занятиях имеет много преимуществ, поэтому они должны быть неотъемлемой частью любой учебной программы. Принято считать, что игровые технологии повышают мотивацию учащихся таким образом, что учащиеся наслаждаются своим обучением настолько, что могут это не осознавать. Игры часто используются учителем в качестве короткой разминки или когда в конце урока остается немного времени.

В настоящее время остро стоит проблематика повышенной психоэмоциональной нагрузки на обучающихся. Применение игровых технологий обучения обеспечивает снижение информационного давления на обучающихся. В ходе игры ребенок незаметно для себя усваивает учебный материал.

Игра – это специально организованная деятельность, требующая напряжения эмоциональных и умственных сил. На наш взгляд, целью игровой формы обучения на уроках крымскотатарского языка является не только формирование произношения, лексических и грамматических навыков, но и активизация интереса к изучаемому языку.

Есть семь основных целей использования игровых технологий на уроках крымскотатарского языка:

– формирование определенных речевых навыков;

– активизация познавательного интереса;

– обучение общению;

– развитие необходимых способностей и психических функций;

– познание (в сфере формирования самого языка);

– запоминание речевого материала;

– развитие чувства общности в классе, где все ученики чувствуют себя комфортно, выражая идеи в безопасной учебной среде.

Для развития личности обучающихся игровые технологии важны потому, что в процессе урока с их использованием каждый ученик хочет помочь своей команде, ищет правильный ответ, проявляет активность. Опыт педагогов показывает, что это позволяет проявить себя ученикам с низкой успеваемостью, которые могут стать более активными, заинтересоваться в процессе обучения и показать себя с новой стороны. Рассматривая технологии с этой точки зрения позволяет сделать вывод, что применение игр может стать серьёзным мотивом ребенка к изучению учебной дисциплины.

Но специфика игры, как точно выразился М.Н. Скаткин, заключается в том, что «учебные задания предстают перед ребенком не в явной форме, а замаскированными. Играя, ребенок не ставит перед собой учебной задачи, но в результате игры он чему-то учится» [5].

Нет необходимости или причины ставить перед собой цель – отдохнуть, переключиться: особенность игры как таковая сделает свое дело.

Для успешного использования игр в учебном процессе важно знать их классификацию. С.В. Кульневич и Т.П. Лакоценина выделяют такие их разновидности [4]:

Игры-упражнения. К ним относятся различные викторины, кроссворды, головоломки, шарады, загадки, пословицы и поговорки. Они способствуют развитию познавательного интереса, закрепления изученного материала, применения его на практике, занимают 10-15 минут.

Пример: 3-4 дакъкъа ичинде берильген сёзнинъ эр бир арифне бешер сёз языныъыз. Меселя: Акъмесджит. (За 3-4 минуты запишите по 5 слов на каждую букву заданного слова. Например: Симферополь).

Игра «Рассказ на одну букву».

Ученикам предлагается придумать предложение, все слова в котором (кроме предлогов и союзов) будут начинаться с одной буквы.

Например: Керим китапханеге кетти. Анам алма ашады. Бугунь бабам баласына бал багъышлады. (Керим пошел в библиотеку. Мама съела яблоко. Сегодня папа подарил ребенку мёд).

Игры-путешествия. Среди них можно выделить использование небольших устных рассказов, их обсуждение, ответы на поставленные учителем вопросы. Они способствуют углублению понимания нового материала и могут проводиться как на уроке, так и в процессе внеклассной работы.

Пример: Игра «Правда или ложь?».

Учитель зачитывает заранее подготовленные предложения. Обучающиеся внимательно слушают вопросы и отвечают, это «правда» или «ложь», затем аргументируют ответ.

Предложения:

Язда биз пальто ве тонлар киемиз. (Летом мы носим пальто и куртки).

Буюклер ве балалар байрамгъа бахшышлар азырлайлар. (Взрослые и дети на праздники готовят подарки).

Кокте алмалар уча. (В небе летят яблоки).

Талебелер мектепте окъуйлар. (Ученики учатся в школе).

Сюжетная (ролевая) игра. В процессе такой игры обучающиеся выполняют определенные роли в смоделированной ситуации. Она способствует развитию диалогической речи, логического мышления.

Пример: Представьте, что вы в библиотеке. Продолжите разговор между библиотекарем и ученицей.

– Селям алейкум! (Здравствуйте!).

– Алейкум селям, Селиме. (Здравствуй, Селиме).

– Сизде «Халкъ массалары» китабы бармы? (У вас есть книга «Народные сказки?).

– …

Соревновательная игра включает в себя как все виды игр, так и их отдельные элементы. Главная особенность этой игры – командная работа, конкуренция между группами. Педагогу необходимо объединять класс в команды, обсудить правила и контролировать процесс соревнования.

Пример: Игра «Кто больше».

Учитель объединяет класс в команды. После называет существительные, к которым ученики подбирают по смыслу глаголы или прилагательные. Например:

ель – уфуре, салкъынлата, сувукъ, сыджакъ (ветер – дует, охлаждает, холодный, теплый);

ягъмур – ягъа, кучьлю, яздаки (дождь – льет, мелкий, летний);

кунеш – парылдай, къыздыра, къувандыра, сары, томалакъ (солнце – светит, греет, радует, жёлтое, круглое);

копек – афыра, чапа, отура, динълей, тишлей, буюк, кучюк, беяз, къара, ачувлы, мераметли (собака – рычит, бежит, сидит, слушает, кусает, большая, маленькая, белая, чёрная, злая, добрая);

мышыкъ – мырылдай, осе, ашай, сары, нокъталы, дюльбер (кошка – мяукает, растёт, ест, жёлтая, пятнистая, красивая).

Игровые технологии выделяются уникальным разнообразием. Главный мотив игр – это сам процесс, а не результат. Это не делает менее значимым образовательную функцию, но усиливает развивающую. У уроков с использованием игр присутствуют образовательные возможности, если рассматривать их в системе с другими методами. Для большего эффекта рекомендуется двигаться от изучения и применения фактов к усвоению их связей (от решения кроссвордов и викторин к их использованию), от описания (игры-путешествия) к разъяснению (игры-эксперименты, исследования, открытия) [4].

При организации игр на уроках предлагается придерживаться следующих принципов:

1) создание позитивного настроения в классе;

2) организация командной или групповой работы;

2) индивидуальный подход;

4) применение ИКТ и дидактического материала.

В качестве примеров рассмотрим некоторые игры и игровые приёмы, которые можно применять на уроках крымскотатарского языка [2]:

Игра «Найди своего партнера».

Цель: улучшение речевых навыков учащихся.

Учитель делит класс на 2 группы. Первая группа – «Яз» (лето), вторая – «Къыш» (зима). Учитель раздает детям летние и зимние карточки, и просит детей найти своих партнеров в соответствии с временем года.

Летние карточки: сыджакъ (жарко, тепло), кунеш (солнце), ешиль от (зелёная трава) ...

Зимние карточки: къар (снег), къолчакъ (перчатки), сувукъ (холод) ...

Игра «Путаница»

– Пока письмо шло, оно порвалось на части, и понять ничего нельзя, попробуйте разобрать, что было написано.

До сткъа ракунь де бел лиол ур (Дост къара куньде белли олур). (Друг познаётся в беде).

Эрк ескео зьва та ныта тлы (Эр кеске озь Ватаны татлы). (Каждому сладка своя Родина).

До стсуз зада мкъан атсы зкъуш (Достсуз адам – къанатсыз къуш). (Человек без друзей, как птица без крыльев).

Игра «Цепочка»

Один из учащихся называет слово, где буква **ГЪ** или **КЪ** пишется в начале слова, второй называет в середине слова, третий – в конце. Например: **ГЪ**агъа (клюв), ба**ГЪ**ча (сад), да**ГЪ** (гора); **КЪ**аз (гусь), **КЪ**алем (ручка), та**КЪ**вим (календарь), таба**КЪ** (поднос).

Процесс, охватывающий несколько этапов, называют изучение лексики крымскотатарского языка. Новые слова вводятся на первом этапе. Далее младшие школьники учатся создавать связи между словами в различных речевых ситуациях. Свободное владение новыми лексическими единицами в общении, способность создавать активную речевую ситуацию будет считаться результатом такого обучения.

Игровые технологии и методы универсальны и могут быть применены на любом этапе работы с лексикой. На начальных этапах рациональным является использование игр-упражнений, так как они делают процесс изучения слов занимательным. На этапах закрепления целесообразно использование соревновательных игр, игр-путешествий. Ролевые игры позволяют моделировать ситуации общения между учениками, что особенно развивает их диалогическую речь.

Выводы. Таким образом, мы можем сделать вывод, что игровые технологии более эффективны для обучения родному языку, так как активизируют познавательную деятельность младших школьников, способствуют снижению психоэмоциональной нагрузки, активизирует мышление, память, повышает мотивацию к изучению языка. Игра как деятельность привносит большой вклад в психическое развитие личности младшего школьника.

Выделяют такие виды игр на уроках крымскотатарского языка: игры-упражнения, соревновательные, ролевые, игры-путешествия. Педагог выбирает игровые методы, учитывая поставленные на уроке цели, задачи, методы организации, уровень владения учениками языком. Мы можем сделать вывод о том, что на уроках, где учителем используются игровые технологии создаётся комфортная атмосфера. Игры способствуют повышению качества знаний, обогащению словарного запаса, развитию речи, а главное, заинтересованности учащихся в познавательной деятельности.

Литература:

1. Выготский Л.С. Психология познания / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1977 г. – 127 с.

2. Ганиева Э.С. Занимательные задания / А.М. Яяева, Л.Б. Нафеева, Э.С. Ганиева, Н.С. Сейдаметова // Крымское учебно-педагогическое гос. Издательство. – 2006 г. – 104 с.

3. Кукушин В.С. Педагогика начального образования / В.С. Кукушин. – М.: МарТ, 2008. – 592 с.

4. Кульневич С.В. Не совсем обычный урок: / С.В. Кульневич, Т.П. Лакоценина. практ. пособие для учителей, класс. рук., студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК / – Воронеж: 2006 г. – 175 с.

5. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. / М.Н. Скаткин. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.

6. Эльконин Д.Б. Психология игры. / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. М.: Гуманитарный издательский центр – Владос, 1999 г. – 360 с.

7. Яяева Н.М. Методика развития речи (крымскотатарский язык): учебное пособие / Н.М. Яяева. – Симферополь: ИТ «Ариал», 2019. – 164 с.

УДК 37.036

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры
социальной педагогики и психологии Безносюк Екатерина Владимировна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Проанализирована сущность проблемы развития творческого воображения у детей дошкольного возраста; проведен анализ содержания воображения как психологического процесса; обоснованы ключевые психологические условия развития творческого воображения у дошкольников.

Ключевые слова: дошкольный возраст, воображение, творческое воображение, познавательные процессы, психологические условия.

Annotation. The essence of the problem of the development of creative imagination in preschool children is analyzed; analysis of the content of imagination as a psychological process; substantiated the key psychological conditions for the development of creative imagination in preschoolers.

Keywords: preschool age, imagination, creative imagination, cognitive processes, psychological conditions.

Введение. Интенсивность общественных изменений выдвигает высокие требования к обучению и воспитанию личности, способной к самостоятельному поиску информации, принятию нестандартных решений, изобретательности и креативности. Анализ современной государственной образовательной политики дает основания для рассмотрения образования в качестве технологической инновации, направленной на создание условий, способных обеспечить активизацию и развитие творческих возможностей детей. Проблема воспитания творческой личности, способной генерировать новые идеи, принимать смелые решения, находить выход из нестандартных ситуаций и отходить от шаблонного мышления, становится общественным заказом и актуальным требованием современности. В связи с этим возникает необходимость культивирования творчества и креативности, начиная с дошкольного возраста и на протяжении всей жизни. Основные характеристики личности, которые являются базовыми компонентами формирования будущей креативности, закладываются именно в дошкольном возрасте. Поэтому данный возрастной этап является периодом активных интеграционных процессов психики и становления детского творчества. При этом важнейшим компонентом в формировании творческой личности является творческое воображение.

Анализ концептуальных проблем воображения был проведен в исследованиях Т.А. Барышевой, Д.Б. Богоявленской, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, В.Н. Дружинина, Т.С. Комаровой, В.А. Левина, А.М. Матюшкина, В.С. Мухиной, С.Л. Рубинштейна, Н.П. Сакулина, Е.П. Торренса, В.С. Юркевича. Проблематику возрастной специфики генезиса и структуры воображения как психического процесса исследовали А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, В.Т. Кудрявцева, Е.Е. Кравцова, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн.

Изложение основного материала статьи. Современное гражданское общество стоит на грани новой технологической революции, где значительная роль отводится воспитанию творческой личности. Государственная политика в области образования к приоритетным задачам относит формирование и развитие творческого потенциала будущего гражданина.

Ключевым компонентом в психологической структуре творческой креативной личности является творческое воображение. Многочисленные исследования ученых в различных областях науки указывают на широкомасштабное включение воображения в процесс творческой деятельности человека в течение жизни.

Считаем необходимым отметить, что при анализе теорий возрастной периодизации, нами определены и акцентировано внимание на то, что центральным новообразованием дошкольного возрастного периода является воображение (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин). Поэтому, исходя из этого, дошкольный возраст является определяющим для развития и формирования воображения [1, с. 205].

К проблеме развития творческого воображения и фантазии в жизни ребенка обращалось много отечественных и современных исследователей, таких как: В.В. Давыдов, А.Н. Дьяченко, Дж. Гилфорд, А.В. Запорожец, Е.Е. Кравцова, В.Т. Кудрявцев, Н.Н. Палагина, Т.А. Рибо, С.Л. Рубинштейн.

Ученые, рассматривая психолого-педагогические основы развития творческого воображения детей и отмечали, как различные виды детской деятельности влияют на развитие творческого потенциала ребенка. Психология искусства представлена работами А.Н. Леонтьева, А.Я. Пономарева, С.Л. Рубинштейна; исследования по совершенствованию педагогического процесса проведены Ю.К. Бабанским, В.А. Сластениным, Н.Ф. Талызиной; проблема развития детского воображения нашла отражение также в исследованиях Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Дьяченко. На конкретно научном уровне исследователями отмечена важность учения об особенностях развития познавательной активности в дошкольном возрасте [1, 4, 6].

В психологической науке отсутствуют исследования, которые были бы целостно посвященные изучению психологических условий развития творческого воображения старших дошкольников.

В соответствии с вышеизложенным, считаем, что к главным признакам психологических условий развития творческого воображения, должен быть отнесен именно психологический признак явлений.

С.Л. Рубинштейн разделяет психологические условия на внешние и внутренние, указывая на их взаимосвязь и взаимообусловленность благодаря интериоризации внешних факторов по их осознанию, обработке и усвоению психикой личности. По мнению автора, внешние условия начинают срабатывать после их восприятия человеком и преобразования во внутренние [6, с. 39].

Значительная часть психологов указывают на взаимосвязь воображения с другими психическими процессами (речь, мышление, внимание, память, восприятие).

В частности, по мнению Т.А. Рибо, в процессе прохождения ребенком различных стадий развития воображения, важным аспектом является развитие умственных способностей, памяти, речи, а также наличие

достаточного запаса образов. Ученый описывает переход от пассивного воображения к творческому, путем исчезновения воображения в процессе активного использования критического мышления и образования творческого воображения [5, с. 64-65].

Не менее важно мнение Ю.М. Швалба, который считает, что воображение не может характеризоваться как деятельность. Его функционирование должно осуществляться во взаимосвязи с другими психическими процессами [8, с. 331].

Анализ вышеуказанных положений выдающихся психологов дает нам основания утверждать о том, что воображение тесно взаимосвязано с разнообразными психическими процессами.

При анализе воображения как психологического процесса, особенно актуальной и перспективной, в рамках нашего исследования, считаем именно точку зрения Л.С. Выготского о зависимости продуктивности воображения (творческого воображения) от развития речи ребенка. Работая над данной проблемой, ученый выдвинул целую концепцию, согласно которой «развитие воображения зависит от развития языка, освобождает ребенка от непосредственных впечатлений о предмете и позволяет представить предмет, который ей неизвестен, и размышлять о нем». Воображение связано с основной психологической формой общения с окружающим миром, поэтому все выдуманные спектакля «происходят не подсознательно, а сознательно, с прямой установкой на то, чтобы познать неизвестный фантастический образ, относится к будущему или к прошлому» [2, 7].

По мнению А.Р. Лурия, усвоение речи способствует эффективному развитию детского воображения. Ведь речь освобождает ребенка от непосредственных впечатлений и дает возможность выйти за их пределы. Ученый утверждает, что данное свойство создает вторую действительность [4, с. 46-47].

В работах А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна делается акцент на необходимости познавательной деятельности для развития ребенка [6, с. 214-215].

В частности, ученые отмечают, что именно благодаря деятельности ребенок приобретает жизненный опыт, усваиваются знания, вырабатываются умения и навыки. В процессе познавательной деятельности происходит развитие познавательной сферы ребенка, в процессе постоянного расширения и обогащения опыта ребенка, его знаний об окружающем мире, поскольку именно реальные объекты окружающей действительности является «Исходным материалом» для создания объектов воображения. Необходимым условием является также предоставление ребенку свободы в выборе деятельности, в чередовании занятий, которыми она хочет заниматься, в их продолжительности, в выборе способов и тому подобное. При этом нужно обращать особое внимание на формирование у ребенка соответствующих стимулов, которые бы обеспечили определенную системность и последовательность в этом выборе [3, 9].

Необходимо учесть, что познавательные процессы ребенка имеют непроизвольный характер и в значительной степени зависят именно от внутренней направленности ребенка, его интересов. У дошкольников волевые процессы развиты минимально, а это значит, что наиболее эффективны для них непроизвольные познавательные процессы, для которых определяющими являются как внешние факторы (яркость объекта, его привлекательность), так и внутренние (интерес, положительная установка и т.п.).

Согласно позиции Т.А. Рибо, творческие функции воображения сведены к единству всех проявлений личности – эмоционально-волевых, познавательных, деятельностных. Важной психологической характеристикой воображения личности именно в дошкольном периоде является ее повышенная эмоциональность. Нужно учитывать, что объекты творческого воображения приобретают для ребенка личностную значимость и начинают существовать в его сознании как абсолютно реальные [5, с. 63].

Итак, в процессе анализа положений влияния эмоций на развитие творческого воображения, Т.А. Рибо и Л.С. Выготский предлагают понятие «эмоциональное воображение», которое характеризуется сочетанием творческих образов по эмоциональному принципу на основе субъективного состояния (Т.А. Рибо) и фиксацией ребенка на собственных переживаниях (Л. С. Выготский) [1, 5].

Таким образом, мысли, эмоции, воля и творчество – в совокупности составляют основу познавательного интереса, который характеризуется повышенной устойчивостью, направленностью на материал (игровой, экологический, математический и т.д.), четкой нацеленностью на узнаваемый предмет, мотивацией, в которой главное место занимают познавательные мотивы, связанные с положительными эмоциями и порождающие познавательную активность ребенка. Наличие всего многообразия процессов, включенных в познавательный интерес, является условием интеллектуально-творческого развития личности, ее саморазвития.

По результатам исследования Я.А. Пономарева, к условиям развития творческого воображения можно отнести внутренний план действий, под которым понимается умение ребенка действовать мысленно, нахождение ребенком способов решения познавательной задачи без преобразований ситуаций с помощью интериоризированные действий. Указанный феномен объясняется А.Н. Леонтьевым и А.В. Запорожцем способностью дошкольников к формированию мыслительной деятельности, направленной на решение различного рода творческих задач, вызванных игровыми мотивами, а в старшем дошкольном возрасте процесс усложняется, игра отходит на второй план, а основная задача старшего дошкольника связано с пониманием познавательной задачи [4, 7].

Возникновение у детей оригинальных мыслей, неожиданных решений возможно только при минимальном использовании в работе готовых шаблонов и штампов, представляемых детям в готовом виде в качестве определенных объектов.

Создав соответствующие условия и предоставив «психолого-педагогическую свободу» для творчества, учитывая индивидуальные особенности ребенка, в результате мы получаем – детское творчество, то есть умение создавать ребенком новый, оригинальный продукт творческого воображения.

Эффективность формирования развития творческого воображения ребенка в значительной степени зависит от овладения навыками и приемами формирования объектов творческой воображения и их реализации в различных видах деятельности.

Обобщение вышеупомянутых научных исследований в контексте проблематики нашего исследования дает основания для отнесения уже определенных закономерностей в качестве психологических условий развития творческого воображения старших дошкольников. В соответствии с этим, мы предполагаем, что психологическими условиями развития творческого воображения старших дошкольников являются:

1) развитость познавательных процессов и внимания (продуктивность и устойчивость внимания, точность запоминания, самостоятельность умозаключений, способность к обобщениям, установление

причинно-следственных связей);

2) развитость речи (достаточный словарный запас, его образность, использование художественных средств речи, нестандартность высказываний, детализация образов);

3) внутренняя мотивация старшего дошкольника к творчеству (наличие познавательного интереса, эмоциональная направленность творческого процесса);

4) внутренний план действий.

Выводы. Таким образом, формирование творческого воображения дошкольника будет эффективно только в том случае, если оно будет целенаправленным процессом, в ходе которого решаются и множество других психолого-педагогических задач, направленных на достижения конечной цели – разносторонне развитой личности. Немаловажное значение для успешного развития творческого воображения детей дошкольного возраста имеют психологические условия, касающиеся развитости познавательных процессов, внутреннего плана действий, мотивации и речи.

Литература:

1. Ануфриев, А.А. Психология творчества / А.А. Ануфриев. – М.: Инфра-М, 2013. – 456 с.
2. Лурия, А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов / А.Р. Лурия. – М.: Наука, 2014. – 172 с.
3. Мороз, А.А. Современные подходы к диагностике воображения у детей с тяжелыми нарушениями речи старшего дошкольного возраста / А.А. Мороз // Научный журнал НПУ имени М.П. Драгоманова. Серия 19: Коррекционная педагогика и специальная психология. – 2014. – Вып. 27. – С. 135-140.
4. Пономарев, Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев // Тенденции развития психологической науки: Сб. стат. / АН СССР, Ин-т психологии; Отв. ред. Б. Ломов. – М: Наука, 2009. – 268 с.
5. Рибо, Т.А. Творческое воображение / Т.А. Рибо. – СПб, 2001. – 327 с.
6. Рубинштейн, С.Л. Самосознание личности и ее жизненный путь / С.Л. Рубинштейн // Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.
7. Слободчиков, В.И. Психология развития человека: Развитие реальности в онтогенезе: Учебное пособие / В.И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.:Изд- во ПСТГУ, 2013. – 400 с.
8. Швалб, Ю.М. Функции воображения в пространстве жизни личности / Ю.М. Швалб // Научный вестник Николаевского государственного университета имени В.А. Сухомлинского. Сер. Психологические науки. – 2013. – Т. 2, Вып. 10. – С. 330-334.
9. Шинкарев, Н.А. Сущность понятий «воображение», «творческое воображение» в психолого-педагогической литературе / Н.А. Шинкарев, А.В. Карманова // Молодой ученый. – 2015. – №24. – С. 1053-1055.

Психология

УДК 159-056.26 (075.8)

доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии Быстрова Юлия Александровна

АНО ВО Московский гуманитарно-экономический университет (г. Москва)

МЕТОДИКА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С ОВЗ

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам развития коммуникативной компетентности подростков с особенными образовательными потребностями, в частности с интеллектуальными нарушениями. Автором определена актуальность этого вопроса для социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья. На основе теоретического анализа последних научных исследований, касающихся проблемы формирования социальных компетенций (в том числе и навыков коммуникации) в подростковом возрасте, определена сущность, структура и факторы этого процесса. Обоснована методика формирования компетенций, необходимых для успешной интеграции в социум, у подростков с интеллектуальными нарушениями. Методика предусматривает учет возможностей каждого подростка в различных педагогических условиях – от структуры занятий в классе до внеклассной работы, на любом возрастном этапе – от младшего подросткового возраста до юношеского. Представленная в статье методика позволит педагогам направлять коррекционную работу на формирование у каждого отдельного подростка конкретных коммуникативных компетенций, которые важны именно для него на следующем этапе обучения и социализации. Для успешного внедрения заявленной методики в практику работы учреждений образования автором статьи разработаны и структурированы основные принципы формирования коммуникативной компетентности у подростков с ОВЗ, основанные на современных образовательных стандартах – ФГОС. В статье описаны этапы и особенности внедрения методики формирования коммуникативных компетентций у подростков на занятиях и во внеклассной работе.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, методика, педагогическая модель, образовательный процесс, внеклассная работа, интеллектуальные нарушения.

Annotation. Communicative competencies are functional tasks related to social activities or social behavior that a teenager can successfully solve. The article presents some important components of social competence. The scientific article considers the problem of formation of social competence in adolescents with mental retardation. The basic concept of the research is determined. Under communicative competence, the author understands the acquisition of relevant competence, including the personal attitude of the adolescent to the subject of social activity or social behavior. The method involves the formation of competencies that will allow for a sharp change in pedagogical conditions during the child's schooling, take into account the needs and capabilities of each student and focus on specific competencies of each student, which are important in the next stage of learning, through reorganization or development. However, communicative competencies are the ability to build interpersonal relationships, have joint activities, norms of behavior, communication in society, soft technologies, the ability to work in a team, under leadership, etc. The author scientifically substantiates the specifics of psychological and pedagogical influence on man. formation of social competence of adolescents with intellectual disabilities. The article describes the main conditions and features of the method of forming the social competence of adolescents. This is the formation of a

strong and long-lasting active motive; introduction of restrictive goals; sequence and independence of actions; consolidation of skills of action, transition to new conditions from a lesson to extracurricular work, etc. For successful integration of a method in system of training the author of article defines and developed principles according to which this model can be implemented in practice. Modern educational standards aimed at the formation of competencies are taken as the basis for the integration of the case method into the structure of secondary education. The article describes in detail the stages and application of the model for the formation of communicative competence of adolescents at school in educational and extracurricular activities.

Keywords: communicative competence, method of formation of competences of adolescents, pedagogical model, educational process, lesson, extracurricular work, intellectual disorders.

Введение. Формирование коммуникативной компетентности подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – первоочередная задача учреждений образования. Такая необходимость обусловлена сложностью протекания процессов социализации учащихся с ОВЗ, в частности, с интеллектуальными нарушениями. Формирование социальных компетенций подростков (в т.ч. их коммуникативных навыков) на каждом возрастном этапе с учетом их индивидуальных особенностей, способностей, интересов и потребностей позволит облегчить процесс их социализации и интеграции в социум, позволит им самоопределиться, реализовать профессионально-трудовой сфере. Поэтому базой образовательного процесса таких детей должны быть методики, основанные на принципах именно компетентностного подхода [1, с. 23].

Сущность компетентностного подхода в общей психологии и педагогике раскрыто в трудах И. Зимней, Г. Костюка, А. Мудрика, А. Хуторского и др. Учеными были исследованы вопросы сущности и содержания формирования компетентности личности как динамического процесса ее социализации (М. Акимова, Ю. Быстрова, Н. Голованова, В. Козлова, В. Москаленко, А. Мудрик, В. Синёв, С. Стефанс, Ч. Сузан) [1; 2; 9; 14; 15]; процесса самоопределения личности, оправдания её социальных ожиданий (И. Попович) [10]. Представлены педагогические аспекты развития социальной компетентности учащихся (И. Шишменцев) [13].

В специальной и педагогической психологии компетентностный подход использовался при решении следующих образовательных задач: определение сущности, содержания и этапов социализации лиц с ОВЗ (Ю. Быстрова, Б. Пузанов, В. Синев) [1, 2, 12]; формирование информационной компетентности подростков с интеллектуальными нарушениями (В. Синёв) [12], развитие профессионально-трудовой компетентности лиц с интеллектуальными нарушениями (Ю. Быстрова, Х. Сузан, С. Стефанс) [1; 2; 14; 15]; формирование нравственных норм и социально-нормативного поведения (И. Шишменцев) [13].

Коммуникативную компетентность мы будем рассматривать как индивидуальное качество личности, обладающей определенными компетенциями, которые позволяют интегрироваться в социум, формируют межличностные отношения подростков, их словесно-логическое мышление, ценностные и нравственные нормы личности, ее отношение к себе и другим [10]. Коммуникативная компетентность позволяет личности развиваться и быть успешной на бытовом, профессиональном, социально-экономическом, семейном и других уровнях жизни в социуме [2].

Цель – на основе принципов компетентностного подхода раскрыть сущность, содержание и этапы методики формирования коммуникативной компетентности подростков с ОВЗ.

Задачи:

1. Разработать методику применения конкретных социальных ситуаций (кейсов) для формирования коммуникативных компетенций у подростков.
2. На основе игр-драматизаций, элементов проектной деятельности, тренинговых занятий, задач планирования и установки причинно-следственных связей создать конкретные проблемные социальные ситуации (кейсы), требующие употребления различных коммуникативных навыков, для применения на занятиях и во время внеклассной работы с подростками.
3. Раскрыть этапы применения методики.
4. Проверить ее эффективность с помощью статистической обработки данных.

Методы: теоретические – анализ и обобщение теоретических данных с целью определения состояния разработанности проблемы и перспективных направлений ее решения. Эмпирические – наблюдение, опрос, метод кейсов (конкретных ситуаций). Статистические: количественная и качественная обработка результатов исследования, сравнительный анализ по критерию Стьюдента для доказательства значимости различий между результатами до и после внедрения методики.

На основе выделенных компетенций подобрано методики исследования:

– мотивационные компетенции – фильм-тест Рене Жиля [11], проективная методика «Незаконченные предложения», проективной рисунок «Мои друзья», наблюдение, методика Н. Колодной «Мои ориентиры» [4];

– собственно коммуникативные компетенции – методика В. Лабунской «Невербальные характеристики коммуникации» [7], наблюдение, методика С. Розенцвейга [8];

– операционные компетенции коммуникации – методика Ю. Быстровой «Островок», методика «Совместный рисунок» [1, 2];

– оценочные компетенции – методика Е. Кургановой «Оцени поступок» [5], беседа по рассказам «Характер героя и его поступки» [16].

Изложение основного материала статьи. В эксперименте приняли участие подростки специальных образовательных учреждений, общеобразовательных школ и СПО. Возраст респондентов 13-17 лет (51 парень и 63 девочки).

Для формирования коммуникативной компетентности у подростков с интеллектуальными нарушениями нами была создана специальная методика с использованием конкретных ситуаций во внеклассной работе для закрепления знаний и навыков, полученных на занятиях в школе. Методика была создана на основе принципов, которые, по нашему мнению, целесообразно использовать в рамках компетентностного подхода:

1. Принцип взаимосвязи различных способов образовательной деятельности (урок и внеклассная работа).
2. Принцип системности, целостности, последовательности и преемственности образовательного процесса в специальном образовательном учреждении.
3. Принцип соответствия методов обучения актуальным потребностям системы образования.

4. Принцип личностно ориентированного обучения.

5. Принцип индивидуальности и самостоятельности в принятии решений.

6. Принцип взаимодействия и сотрудничества.

Приведенные принципы были реализованы с помощью работы с конкретными проблемными социальными ситуациями, которые предоставлялись подросткам для решения и закрепления знаний, полученных на занятиях в школе и воспитательных часах, с целью формирования у них коммуникативных навыков.

Методика формирования коммуникативных компетенций на основе кейсов позволяет ставить перед подростками задачи и поэтапно достигать результата их выполнения за счет решения проблемной ситуации. Основная цель методики – создание психолого-педагогических условий на уроках и во внеклассной работе для целенаправленного, личностно-ориентированного процесса формирования у подростков с интеллектуальными нарушениями компетентностей, обеспечения их успешной социализации.

Каждый подросток развивается в условиях успешной ведущей деятельности. Методика индивидуально подобранных кейсов позволит обеспечить успешность их выполнения для всех подростков образовательного учреждения, независимо от степени интеллектуального развития и сопутствующих нарушений.

Реализация методики формирования компетенций включает:

– создание педагогами кейса на материале, изученном на уроках родного и русского языка в школе и подкрепленном практическими действиями на внеклассных занятиях;

– создание межпредметных ситуаций, взаимосвязь между предметами, взаимосвязь между работой в классе и внеклассной работой;

– актуализация опорных знаний и умений на уроках русского и родного языка перед решением кейсов;

– использование различных способов коммуникации в системе ученик-ученик; ученик-учитель (разъяснение, помощь, поддержка, медиация, показ действий, совместное проектирование и планирование);

– личностный подход при формировании тренинговых групп для выполнения задач-кейсов;

– индивидуальная работа с каждым подростком во время разъяснения сущности задачи;

– индивидуальная мотивация;

– самостоятельная работа подростков при решении проблемной ситуации (по вариантам, предоставленным учителем; самостоятельный выбор вариантов);

– вариативность заданий (несколько правильных решений);

– показ алгоритмов решения сложных задач (конфликтных ситуаций, ситуаций фрустрации, ситуаций создания социальных связей);

– создание педагогами модели коммуникации и межличностного общения во время выполнения заданий.

Этапы внедрения методики:

1 этап – подготовительный – создание учителями реальных социальных ситуаций (кейсов), методического обеспечения для их выполнения.

2 этап – активационный – подготовка подростков для работы с кейсами, создание тренинговых групп, активизация опорных знаний на занятиях.

3 этап – формирующий эксперимент – реализация задач на основе кейсов, игры-драматизации, работа в команде, под руководством, моделирование ситуации на основе опыта, прогнозирование, планирование, презентация собственных аргументов, принятие решения (самостоятельного, коллективного), вовлечение подростков с ОВЗ в командную работу на уроках родного языка и во внеурочной деятельности.

4 этап – обобщающий – экспертная оценка уровня коммуникативной компетентности с помощью методов наблюдения, анкетирование, беседы.

Алгоритм формирования коммуникативной компетентности с помощью данной методики: на первом этапе подросток воспринимает ситуацию, обращенную инструкцию и предоставленную информацию. Задача педагога – достичь понимания ситуации и инструкции подростками с помощью разъяснений и вопросов. Следующий этап – подросток воспроизводит информацию. Далее – осмысление события, и понимание, какой именно информации, знаний, умений и навыков для ее решения недостаточно, осознание отсутствия алгоритма самостоятельного решения ситуации. Подросток должен понять, что для разрешения ситуации у него недостаточно компетентностей и обратиться за помощью, изменить отношение к ситуации, найти новые мотивы для ее решения. Последний этап – новое решение ситуации, новый способ коммуникации – новая компетентность.

Развивающей средой для формирования компетенций выступает именно внеклассная работа. Теоретические знания, полученные на уроках русского и родного языка, могут стать базой для решения социальных ситуаций. А сложные социальные ситуации и ощущение успеха при их решения могут стать мотивацией для обучения и получения новых знаний. Для развития коммуникативных компетенций созданы специальные модули практической подготовки, которые могут быть легко интегрированы в любую программу урока или воспитательной работы, модуль предполагает занятия, тренинги, игры-драматизации для развития межличностного взаимодействия, социально одобряемого поведения в коллективе и налаживания социальных связей, освоения правил деловой коммуникации на элементарном уровне. Фрагмент такого модуля приведен нами в таблице 1.

Таблица 1

Модуль практической подготовки по формированию коммуникативных компетенций у обучающихся с ОВЗ

Раздел 2.	**Практическая работа по формированию основных коммуникативных компетенций**	**36**
Тема 2.1 Деловая коммуникация и самопрезентация	**Содержание учебного материала**	**20**
	1. Интерактивные игры «официально-деловая коммуникация во время собеседования в приемной комиссии или трудоустройстве на работу». 2. Интерактивные игры «МФЦ и коммунальные службы». 3. Кейсы реальных ситуаций с сопровождением на коммуникацию с представителем учебного учреждения или работодателем. 4. Кейсы проблемных ситуаций (проблемы с оплатой коммунальных платежей, утерянные документы, незарегистрированные документы и т.д.). 5. Кейсы проблемных коммуникативных ситуаций.	
Тема 2.2.	**Содержание учебного материала**	10
Социально-бытовая коммуникация	1. Интерактивные игры «социальная коммуникация в межличностном взаимодействии со сверстниками». 2. Кейсы реальных ситуаций с сопровождением (межличностное общение со сверстниками и взрослыми). 3. Управление конфликтом. Конфликтогены.	
Тема 2.3 Контрольные кейсы	**Содержание учебного материала**	**6**
	Самостоятельное выполнение обучающимися квеста с высокой степенью сложности по четырем параметрам (логистика, временные рамки, коммуникация, сохранность).	

В результате освоения модуля практической подготовки по формированию коммуникативных компетенций обучающиеся должны:

знать/понимать:

инструкции;

правила поведения в общественных местах;

нормы речевого поведения в официально-деловой и социально-бытовой сфере общения.

уметь:

общаться с людьми и обращаться за помощью;

разрешать конфликтные ситуации и осуществлять речевой самоконтроль;

извлекать необходимую информацию из различных источников, в том числе представленных в электронном виде на различных информационных носителях;

соблюдать нормы речевого поведения в различных сферах и ситуациях общения, в том числе при обсуждении проблем;

использовать основные приемы работы с компьютерными программами и телефоном;

уметь работать в коллективе и под руководством.

Для определения уровня отдельных компетенций, сформированных у подростков с интеллектуальными нарушениями, на обобщающем этапе было проведено сравнение самооценки компетентностей подростков с оценками экспертов (учителей), которые работали с подростками над кейсами во внеклассной работе. Это позволило выделить процент подростков, которые овладели отдельными компетентностями, необходимыми для успешной интеграции в социум. Результаты внедрения методики (наличие следующих компетентностей у подростков по результатам наблюдения и анкетирование учителей на обобщающем этапе) отражены в таблице 2.

Таблица 2

Развитие у подростков с ОВЗ коммуникативных компетенций до и после внедрения методики

Компетенция	До внедрения методики	После внедрения методики	φ/p
1	8,77 %	39,47 %	4,7/0,01
2	9,65 %	55,26 %	5,01/0,001
3	5,26 %	36,85%	3,95/0,01
4	8,77 %	43,85 %	2,3/0,05
5	9,65 %	39,47 %	4,1/0,01
6	21,92 %	53,51 %	2,8/0,01
7	17,54 %	43,85 %	3,1/0,05
8	21,92 %	52,63 %	2,7/0,05
9	17,54 %	54,39 %	3,8/0,0

Где операционная компетенция:

1 – это способность самостоятельно работать и планировать свою деятельность на уроке русского и родного языка.

2 – способность обращаться за помощью, налаживать социальные связи, коммуницировать или самостоятельно искать информацию для решения задачи.

3 – способность переносить полученные теоретические навыки в новых условиях выполнения задач.

7 – способность к целеполаганию и планирование будущих действий.

Оценочная компетентность:

4 – это способность самостоятельно выбирать способы действий и коммуникации при решении социальных ситуаций.

Коммуникативная компетенция:

5 – это способность работать в команде.

8 – способность к социально одобряемому поведению и установлению дружеских межличностных отношений.

9 – способность к компромиссу и сотрудничеству со сверстниками и взрослыми.

Мотивационная компетенция:

6 – выбирать ориентиры в заинтересованность в достижении цели и решение задач по ее достижению.

Итак, после проведения методики значительно повысился уровень заявленных компетенций у подростков с интеллектуальными нарушениями. Особенно заметно увеличилось количество подростков с интеллектуальными нарушениями, которые обладают способностью самостоятельно работать и планировать свою деятельность ($t = 4,7$; $p = 0,01$) обращаться за помощью ($t = 5,01$; $p = 0,001$) налаживать социальные связи; работать в команде ($t = 4,1$; $p = 0,01$).

Подобные исследования представлены в работах российских и зарубежных ученых. Так в работе И. Шишменцева представлена методика формирования коммуникативных компетенций подростков с интеллектуальными нарушениями на уроках литературы [16]. Автор использует интерактивные методы работы с подростками, внедряет элементы театральных представлений [16]. В научных статьях Н. Москаленко представлены программы формирования у учащихся с интеллектуальными нарушениями часовых представлений как одной из необходимых компетенций успешности процесса целеполагания и готовности к коммуникации. Основными формирующими методами в исследовании автора выступают методы проблемных задач и методы незаконченных ситуаций на основе фильмов со сравнительным анализом связи между настоящим и будущим в действиях [9]. В исследованиях Н. Карвовской-Стручук представлены методики формирования коммуникативных компетенций у детей дошкольного возраста [3]. Автор внедряет в практику работы с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, игры, проблемные ситуации для самостоятельного выполнения детьми, задания с измененной игровой мотивацией [3]. Методика кейсов еще не была объектом исследования в аспекте формирования коммуникативных компетенций лиц с ОВЗ. Представленная нами авторская методика использования конкретных социальных ситуаций для формирования коммуникативных компетенций у подростков с интеллектуальными нарушениями отличается от традиционных методов, представленных в исследованиях ученых тем, что при решении кейсов обучающимися у учителей есть возможность одновременно формировать не только коммуникацию, но и любую социальную компетенцию и контролировать ее наличие и уровень развития у подростка. Кроме того, впервые в практике коррекционного образования развивающим средой для формирования компетенций нами заявлены не коррекционные занятия, а именно урок русского и родного языка и внеклассная работа.

Выводы. Таким образом, в статье на основе теоретического анализа литературы установлено, что несмотря на актуальность проблемы формирования коммуникативных компетенций у подростков с ОВЗ, она остаётся недостаточно разработанной как в теоретическом, так и в практическом аспектах. Поэтому была разработана и внедрена методика формирования коммуникативных компетенций на основе создания реальных социальных ситуаций (кейсов) во внеклассной работе. Представленная в статье методика позволит педагогам направлять коррекционную работу с подростками на формирование у каждого отдельного ученика конкретных компетенций, которые важны именно для него на следующем этапе обучения и социализации. Для успешного внедрения заявленной методики в практику работы учреждений образования автором статьи разработаны и структурированы основные принципы формирования коммуникативной компетентности подростков с ОВЗ в рамках реализации ФГОС. Полученные после внедрения методики результаты диагностики показали эффективность ее использования для подростков с интеллектуальными нарушениями в условиях среднего образования и СПО. Дальнейшего исследования требуют вопросы формирования социальных компетенций подростков с интеллектуальными нарушениями на основе профессионально-трудовых, технических, правовых и экономических кейсов.

Литература:

1. Бистрова, Ю.О. (2007) Особливості конфліктної поведінки розумово відсталих підлітків: Автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.08. Київ / Bystrova, Yu.O. (2007) Osoblivosti konfliktnoyi povedinki rozumovo vidstalih pidlitkiv [The peculiarities of conflict behavior of mentaly retarted teenagers]. Extended abstract of PhD thesis (Special psychology). Kyiv. [in Ukrainian].Режим доступу: https://cutt.ly/byXst7N

2. Bystrova Y. (2019) Behaviour peculiarities of adolescents with intellectual disabilities in conflict situations. Modern research of the representatives of psychological sciences: Collective monograph. O.Ye. Blynova, Yu.O. Bystrova, I.M. Halian, O.M. Kikinezhdi, etc. – Toruń: Liha-Pres, 2019, december. – 332 s.

3. Karwowska-Struczyk H. (2012) Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań, Wydawnictwo UW, Warszawa.

4. Колодна, Н.А., Муренець Л.С., Примак О.Я. (2017) Навчально-реабілітаційний центр як педагогічна система соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Директор школи: для керівників навчальних закладів. Київ: Шкільний світ. – № 19/20. – С. 85-104.

5. Кудряшова, В.В. Конспект воспитательного занятия «Репка». Коррекционная работа в школе VIII вида. Урок РФ. Режим доступа: https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/konspekt_vospitatelnogo_zanyatiya__%C2%ABrepka%C2%BB__forma_t_200208.

6. Курганова, Е.А., Карабанова, О.А. Анкета «Оцени поступок». Методика «Дифференциация конвенциональных и моральных норм по Э. Туриелю, М., 2016. Режим доступа: https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/metodika_differentciatciya_konventcionalnih_i_moral_194809.html

7. Лабунская, В.А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход). Ростов: Изд-во Ростовск. ун-та, 1986. – С. 121-126.

8. Лукин, С.Е., Суворов, А.В. Тест рисуночной ассоциации Розенцвейга (руководство по использованию). – СПб., 1993. – 62 с.

9. Москоленко Н.В. (2015) Подготовка умственно отсталых воспитанников-сирот к самостоятельной жизни: дис. … канд. пед. наук. – М., 2015. – 170 с.

10. Попович, І.С. (2019) Психологія соціальних очікувань особистості: методологія, теорія і практика: навч.-метод. посіб. Херсон / Popovych I.S. (2019) Psykholohiia sotsialnykh ochikuvan osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka: navch.-method. posib. [The Psychology of Social Science: Methodology, Theory, and Practice]. Kherson [in Ukrainian]. http://ekhsuir.kspu.edu/xmlui/handle/123456789/8892

11. Rene Gille (1959) Le test-film (french) paperback. january 1. 56 p. https://cutt.ly/GyXds8Y

12. Синьов, В.М., Матвєєва, М.П., Хохліна, О.П. (2008). Психологія розумово відсталої дитини. Київ: Знання / Synyov, V.M., Matveeva, M.P., Khokhlina, O.P. (2008). Psihologiya rozumovo vidstaloyi dytyny [Psychology of a mentally retarded child]. Kyiv: Knowledge. [in Ukrainian]. https://cutt.ly/lyXdRis

13. Шишменцев, І.М. (2017) Виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами літератури : автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ / Shishmentsev I.M. (2017) Vihovannya kultury lyudskyh vzayemyn u rozumovo vidstalyh starshoklasnykiv zasobamy ukrayinskoyi literatury [Upbringing Culture of Human Relations of Mentally Retarded Senior Pupils by Means of Ukrainian Literature]: avtoreferat dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.03. Nac. ped. un-t im. M.P. Dragomanova. Kiyiv [in Ukrainian]. http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/14905

14. Suzanne H. Verver, Mathijs P.J. Vervloed & Bert Steenbergen (2020) Facilitating Play and Social Interaction between Children with Visual Impairments and Sighted Peers by Means of Augmented Toys. Journal of Developmental and Physical Disabilities. Volume 32, 93-111. https://doi.org/10.1007/s10882-019-09680-6

15. Stephens, C., & Breheny, M. (2015). Narrative Analysis in Psychological Research: An Integrated Approach to Interpreting Stories. Qualitative Research in Psychology, 10, 7https://doi.org/ 10.1080/14780887.2011.586103

Психология

УДК 159.923.2

аспирант Воропай Елена Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);
доктор психологических наук, профессор кафедры психологии
личности и общей психологии Ожигова Людмила Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
личности и общей психологии Удачина Полина Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Статья направлена на изучение гендерных особенностей и вопросов профессионального самоопределения старшеклассников. Процесс профессионального самоопределения является результатом многих взаимосвязанных внешних и внутренних факторов, в систему которых входит и гендерный аспект. В статье изложены результаты теоретического и эмпирического исследования психологических особенностей профессионального самоопределения старшеклассников, рассматривается значимость гендерного аспекта в формировании внутренней готовности к реализации перспектив профессионального, личностного и жизненного самоопределения выпускников. Полученные данные свидетельствуют о выявленных статистически значимых различиях в выборе типов будущей профессии среди девушек и юношей. Подтверждена связь гендерных характеристик и профессиональных предпочтений у молодежи.

Ключевые слова: гендер, маскулинность, фемининность, андрогинность, профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация.

Annotation. The article is aimed at studying gender characteristics and issues of professional self-determination of high school students. The process of professional self-determination is the result of many interrelated external and internal factors, the system of which also includes a gender aspect. The article presents the results of a theoretical and empirical study of the psychological characteristics of the professional self-determination of high school students, examines the significance of the gender aspect in the formation of internal readiness to realize the prospects of professional, personal and life self-determination of graduates.The data obtained indicate the revealed statistically significant differences in the choice of types of future profession among girls and boys. The connection between gender characteristics and professional preferences among young people has been confirmed.

Keywords: gender, masculinity, femininity, androgyny, professional self-determination, professional orientation.

Введение. В период социальных трансформаций актуальным является изучение социального поведения и психологических переживаний личности в изменяющихся условиях. В трудах зарубежных и отечественных исследователей профессиональная социализация рассматривается как непрерывный процесс, наиболее интенсивное развитие, которого приходится на молодые годы. При рассмотрении профессиональной социализации молодого поколения важнейшим периодом является профессиональное самоопределение и профессиональная подготовка к трудовой деятельности, так как именно здесь формируется самосознание, социальное сознание и ценностные установки, которые будут определять траекторию личностного развития на протяжении последующей жизни.

Одной из важнейших задач, которые решает юноша или девушка, является проблема самоопределения [1]: гендерного, социального, профессионального, гражданского, жизненного и др. [5].Самоопределение – процесс и результат выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни, основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы [3].

Самоопределение, как профессиональное, так и личностное, является центральным новообразованием ранней юности. Самоопределение и стабилизация личности в юности связаны с выработкой мировоззрения.

Профессиональное самоопределение, это деятельность человека, принимающая то или иное содержание в зависимости от этапа развития как субъекта труда. Профессиональное самоопределение является важным фактором самореализации личности в конкретной профессии и в социуме [4].

Поведение человека определяется не только его личностными особенностями, но и окружением, в котором он проявляет свою активность. Молодые люди стремятся найти профессиональную среду, свойственную своему типу, которая позволила бы им полнее раскрыть свои способности, выразить ценностные ориентации.

Профессиональная самоактуализация, призвана совершенствоваться, выражать, проявлять себя в значимом для себя деле, самоактуализация – это не только конечное состояние, но также процесс актуализации своих возможностей [6]. Развитие способности к самопознанию, самоизменению, рефлексии, самосовершенствованию самореализации является необходимым условием образования и подготовки молодежи к самоопределению. Ключевым моментом процесса профессионального самоопределения является выбор профессии, отделяющий период неограниченных, но абстрактных возможностей профессиональной самореализации от реальной, ограниченной перспективы профессиональной деятельности, поскольку незнание вступающими в профессиональную жизнь молодыми людьми своих способностей, предпочтений и личностных черт не даёт им возможности успешно адаптироваться в обществе [8].

Изложение основного материала статьи. Процесс профессионального самоопределения является результатом многих взаимосвязанных внешних и внутренних факторов, в систему которых входит и гендерная идентичность. Юношеский период является также периодом построения самоотношения к своей гендерной идентификации. Именно в юношеском возрасте процесс преобразования ранее усвоенных социальных ожиданий в личностной ориентации переходит в реализацию их в гендерном поведении. Принятие на себя определенной гендерной роли «включает» процесс саморегуляции и процесс наблюдения своего поведения и поведения других в соответствии с матрицей гендерной роли [2]. Каждая гендерная роль сопровождается определенным набором качеств, которые являются отражением существующих стереотипов мужественности и женственности [9]. В результате гендерной социализации юноши и девушки овладевают определенными качествами, которые образуют различные типы гендерной идентичности [10]. Исследования выявили, что гендерные различия оказывают влияние на жизненный путь и профессиональное самоопределение личности [7].

Отсюда была сформулирована цель исследования – выявить особенности взаимосвязи гендерных характеристик и профессионального самоопределения молодежи.

Для исследования были использованы следующие методики: 1) Опросник С. Бэм «Маскулинность – фемининность» – с целью определения гендерных различий и выявления выраженности типов личности (фемининный, маскулинный, андрогинный); 2) Дифференциально-диагностический опросник Е. Климова – для выявления склонности человека к определенным типам профессий; 3) Тест Д. Холланда – с целью оценки профессионального личностного типа и для определения социальной направленности личности.

Выборка составила 50 человек – 25 юношей и 25 девушек, в возрасте 17 лет. Учащиеся выпускного класса одной из образовательной школы г.Славянска-на Кубани Краснодарского края.

Для определения наличия статистически значимых различий в исследовании гендерных различий и профессиональных предпочтений в выборках у юношей и девушек был использован t-критерий Стьюдента уровня значимости ($p \leq 0,01$). Обработка и анализ данных проводились с помощью пакета статистических программ SPSS 7.5. Использовались: описательная статистика, метод сравнения средних показателей по t-критерию Стьюдента, коэффициент ранговой корреляции r – Пирсона.

Опросник С. Бэм «Маскулинность-фемининность» для определения гендерных различий и выявления выраженности типов личности (фемининный, маскулинный, андрогинный) (рис. 1), выявил следующее:

1. По результатам диагностики с помощью опросника С. Бэм для определения гендерных различий и выявления выраженности типов личности (фемининный, маскулинный, андрогинный) выявлено, маскулинный тип личности (IS меньше -1) показали (20%) юношей, (8%) девушек; фемининный тип личности (IS больше +1) выявлено у (24%) девушек, (16%) юношей; андрогинность (IS от -1 до +1) выявлена у (68%) девушек и (64%) юношей.

Рисунок 1. Определение гендерных различий у юношей и девушек

Можно сделать вывод, о том, что приоритетным психологическим полом у юношей и девушек является андрогинность. Статистической значимости различий по показателям маскулинности-фемининности не выявлено ($t = 0,180$ при $p = 0,85$), то есть для всех респондентов приоритетным психологическим полом андрогинность – сочетание мужских и женских стереотипов поведения.

2. Результаты исследования профессиональных предпочтений юношей и девушек по «Дифференциально-диагностическому опроснику» (Е.А. Климова), представим в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования профессиональных предпочтений

профессиональные предпочтения	средние показатели выборки		Т-критерий Стьюдента	р-уровень значимости
	юноши	девушки		
человек-природа	4,72	4,84	0,20	0,84
человек-техника	3,32	1,96	2,77	0,007*
человек-человек	4,68	5,52	1,74	0,088*
человек-знак	4,76	2,4	3,66	0,0006*
человек-художественный образ	2,44	4,76	4,11	0,0001*

*Выявлены статистически значимые различия в показателях по Т-критерию Стьюдента

Результаты исследования профессиональных предпочтений юношей и девушек по «Дифференциально-диагностическому опроснику» (Е.А. Климова), свидетельствуют о различиях в выборе типов будущей профессии среди девушек и юношей. Согласно полученным данным выявлены статистически значимые различия между юношами и девушками по следующим параметрам:

– в сфере «человек-техника» (t = 2,77 при p = 0,007), это говорит о том, что юноши по сравнению с девушками характеризуются более выраженной профессиональной направленностью на технические профессии;

– в сфере «человек – знак» (t = 3,66 при p = 0,0006),можно предположить, что юноши более предпочитают профессии, связанные с проведением обсчетов, цифровыми и буквенными знаками, чем девушки;

– в сфере «человек-художественный образ» (t = 4,11 при p = 0,0001), можно предположить, что девушки в большей степени склонны выбирать творческие специальности, чем юноши;

– не выявлены статистически значимые различия между юношами и девушками в сфере «человек-человек» (t = 1,74 при p =0,088), это свидетельствует о том, что девушки и юноши предпочитают профессии, предполагающие межличностное взаимодействие с людьми и общение;

– «человек-природа» (t = 0,20 при p = 0,84), респонденты предпочитают профессии, которые взаимосвязаны с деятельностью в растениеводстве, животноводстве и лесном хозяйстве, можно предположить, что различия между юношами и девушками отсутствуют ввиду регионального аспекта.

Полученные данные свидетельствуют о различиях в выборе типов будущей профессии среди девушек и юношей, это связано с тем, что респонденты типизируют профессии на «мужские» и «женские», что значительно влияет на их профессиональное самоопределение. Юноши по сравнению с девушками характеризуются более выраженной профессиональной направленностью на технические профессии, на специальности, связанные с проведением обсчетов, цифровыми и буквенными знаками. Девушки отдают предпочтение профессиям, предполагающие межличностное взаимодействие с людьми и общение, творческим специальностям. Юноши и девушки в одинаковой мере предпочитают профессии, которые взаимосвязаны с деятельностью в растениеводстве, животноводстве и лесном хозяйстве, предположительно, ввиду регионального аспекта.

3 .Для оценки профессионального личностного типа и для определения социальной направленности личности был проведен тест Д. Холланда. Результаты исследования профессионального личностного типа у юношей и девушек, представим в таблице 2.

Таблица 2

Результаты исследования профессионального личностного типа

Профессиональные предпочтения	средние показатели выборки		Т-критерий Стьюдента	р-уровень значимости
	юноши	девушки		
Реалистичный	7,24	6,56	1,38	0,72
Интеллектуальный	7,84	5,48	4,17	0,0001*
Артистический	5,52	7,52	3,25	0,002*
Социальный	7,4	8,68	2,74	0,008*
Предпринимательский	7,52	6,48	2,03	0,004*
Конвенциальный	6,56	7,36	1,46	0,15

*Выявлены статистически значимые различия в показателях по Т-критерию Стьюдента

Результаты исследования профессионального личностного типа выявили статистически значимые различия в показателях по Т-критерию Стьюдента между юношами и девушками по следующим параметрам: интеллектуальный тип личности (t = 4,17 при p = 0,0001), артистический (t = 3,25 при p = 0,002), социальный(t = 2,74 при p = 0,008),предпринимательский(t = 2,03 при p = 0,004).

Не выявлены статистически значимые различия у юношей и девушек в показателях по Т-критерию Стьюдента: реалистичный тип личности(t = 1,38 при p = 0,72), конвенциальный (t = 1,46 при p = 0,15).

Рисунок 2. Диаграмма распределения преобладающего профессионального типа

По результатам проведенного обследования были выделены различные типы социальной направленности личности.

Реалистический тип выявлен у юношей (7,24), у девушек (6,56),это связано с тем, что юноши более активны, предпочитают трудовую деятельность среди материальных объектов (техника, мужские профессии), для чего необходимы практическое мышление знания о важных свойствах предмета труда.

Интеллектуальный тип выявлен у юношей (7,84) в большей мере, чем у девушек (5,48), это говорит о том, что у юношей проявлен интерес к абстрактным проблемам и интеллектуальной деятельности, исследовательской работе, гораздо выше, чем у девушек, профессиональный выбор обычно касается математических и естественно-научных дисциплин.

Социальный тип выявлен в большей степени у девушек (7,4), чем у юношей (8,68), это связано с тем, что девушки имеют более высокий уровень общительности и предпочитают профессиональную деятельность, связанную с широкими социальными контактами, чем юноши.

Конвенциальный тип выявлено у девушек (7,36) более, чем у юношей (6,58), можно предположить, что девушки в большей мере, чем юноши предпочитают систематизировать информацию, знаковые системы, требующие структурированности, склонны к порядку, уверенно чувствуют себя в условиях стабильности и предсказуемости.

Предпринимательский тип проявлен у юношей (7,52) более, чем у девушек (6,48), можно предположить, что юноши предпочитают профессии, позволяющие проявить доминантность, руководить и организовывать, более, чем девушки.

Артистический тип выявлен у девушек (7,52) более, чем у юношей (5,52), это говорит о том, что девушки предпочитают творческие виды деятельности, в связи с высоким уровнем экспрессивности, выражением эмоций, что является важной составляющей работы с художественными образами.

4.Для проверки полученных результатов по методикам Дифференциально-диагностический опросник (Е.А. Климова), Профессиональный тип личности (Д. Холланд), Полоролевой опросник (С.С. Бем), мы использовали коэффициент ранговой корреляции r – Пирсона, была проведена качественная обработка результатов исследования, результаты которой представлены в Таблице 3.

Таблица 3

ДДО	Полоролевой опросник (С.С. Бем)		Профессиональный тип личности (Д. Холланд)											
			Реалисти-ческий		Интеллектуальный		Артисти-ческий		Социаль-ный		Предприни-мате-льский		Конвен-циальный	
ПОЛ	**Ж**	**М**	**Ж**	**М**	**Ж**	**М**	**Ж**	**М**	**Ж**	**М**	**Ж**	**М**	**Ж**	**М**
ЧП	**-0,56 ***	0,18	0,17	**0,49 ***	-0,06	-0,19	-0,26	0,08	-0,10	0,13	0,09	-0,05	0,25	-0,47
ЧТ	**-1,00****	-0,04	-0,26	-0,25	-0,06	-0,13	-0,06	**-0,31 ***	-0,16	-0,18	0,15	0,19	0,16	**0,71 ****
ЧЧ	**0,76****	-0,20	**-0,34***	-0,08	-0,14	-0,27	0,19	**0,40 ***	**0,41 ***	-0,01	0,04	-0,02	-0,20	-0,17
ЧЗ	0,19	**-0,34***	-0,06	-0,15	**0,3*3**	**0,48 ***	-0,09	-0,04	-0,28	-0,26	-0,01	0,02	0,01	-0,05
ЧХО	**0,94****	**0,51***	-0,17	0,08	0,12	-0,09	0,24	0,00	0,13	**0,50 ***	-0,16	-0,19	-0,24	-0,16

* ЧП – Человек-Природа, ЧТ – Человек-Техника, ЧЧ – ЧеловекЧеловек, ЧЗ – Человек-Знак, ЧХО – Человек Художественный образ
*коэффициент Пирсона r xy=
**сильная от 0.7 до 1;
*средняя от 0.3 до 0.7; слабая или нет от 0.3 до 0.0

Для оценки возможных взаимосвязей между гендерными характеристиками и профессиональными приоритетами личности был использован коэффициент ранговой корреляции r – Пирсона. С учетом того, что вся выборка имеет высокие показатели по андрогинности можно все-таки выделить группы юношей и девушек с более высокими показателями по шкалам «маскулинность-фемининность».

У девушек с более выраженными показателями по фемининности было выявлено, что у этих девушек наблюдаются положительные корреляционные связи (сильная взаимосвязь) между психологическим полом, выраженностью профессиональных склонностей категории «человек – человек» (0,76) и показателями реалистического типа личности (-0,34). Выявлены отрицательные корреляционные связи между показателями реалистического типа личности (-0,34) и выраженностью профессиональных склонностей категории «человек-человек». Наблюдаются положительные корреляционные связи (средняя взаимосвязь), между выраженностью профессиональных склонностей категории «человек – человек» (0,41) и показателями социального типа личности (0,41). Выявлены положительные корреляционные связи (сильная взаимосвязь) между выраженностью профессиональных склонностей категории «человек-художественный образ» (0,96).

У девушек с более выраженными показателями по маскулинности наблюдаются положительные корреляционные связи (сильная взаимосвязь) с выраженностью профессиональных склонностей категории «человек-техника» (-1,00). В остальных показателях выявлены незначительные взаимосвязи.

У юношей с более высокими показателями по маскулинности наблюдаются положительные корреляционные связи (сильная взаимосвязь) между психологическим полом, с выраженностью профессиональных склонностей категории «человек-техника» и показателями конвенциального типа личности (0,71). Выявлены отрицательные корреляционные связи (средняя взаимосвязь) между показателями выраженностью профессиональных склонностей категории «человек-техника» показателями артистического типа личности (-0,31). Наблюдаются положительные корреляционные связи (средняя взаимосвязь) между показателями выраженностью профессиональных склонностей категории «человек-человек» показателями артистического типа личности (0,40).

У юношей с более высокими показателями по фемининности наблюдаются отрицательные корреляционные связи (средняя взаимосвязь) между выраженностью профессиональных склонностей категории «человек-знак» (-0,34) и показателями интеллектуального типа личности (0,71). Наблюдаются положительные корреляционные связи (средняя взаимосвязь) между выраженностью профессиональных склонностей категории «человек-художественный образ» (0,51) и показателями социального типа личности (0,71). Выявлены положительные корреляционные связи (средняя взаимосвязь) между выраженностью профессиональных склонностей категории «человек-природа» и показателями реалистичного типа личности (0,49). Выявлены положительные корреляционные связи (средняя взаимосвязь) между выраженностью профессиональных склонностей категории «человек-природа» и показателями реалистичного типа личности (0,49). Наблюдаются положительные корреляционные связи у девушек (0,94) и юношей (0,51) между выраженностью профессиональных склонностей категории «человек – художественный образ».

В итоге на основе корреляционного анализа можно предположить, что у юношей и девушек более высокими показателями по маскулинности проявляются высокие показатели по типу «человек-техника» и «человек-знак». Таким образом, по результатам исследования профессиональных предпочтений выявлены статистически значимые различия между юношами и девушками по следующим параметрам: в сфере «человек-техника», «человек – знак». Не выявлены статистически значимые различия между юношами и девушками в сферах: «человек – человек», «человек – природа».

Выводы. По результатам проведенного анализа исследования выявлена связь между показателями гендерных характеристик у юношей и девушек и профессиональными склонностями, предпочтениями и личностной направленности в профессиональной сфере. Рассматривая результаты сформированности профессиональных склонностей у юношей и девушек с учетом гендерных характеристик, было выявлено, что у юношей и девушек маскулинного типа проявляются высокие показатели по типу «человек-техника» и «человек-знак». Девушки и юноши, выявившие фемининный тип, по показателям являются типом «человек –

человек», «человек – художественный образ»; респонденты, выявившие андрогинный тип, по показателям соответствуют типу «человек – природа», «человек – человек», «человек – художественный образ».

Результаты изучения личностной направленности в профессиональной сфере с учетом гендерных характеристик выявили следующие результаты: у юношей, выявивших маскулинный тип, отмечаются высокие показатели по реалистическому, интеллектуальному типам личности. Девушки и юноши с фемининным типом, выявили преобладание показателей артистического и социального типов личности. Девушки и юноши с андрогинным типом личности, выявили конвенциальный, предпринимательский, социальный типы.

В итоге, главным результатом исследования стало то, что подтверждено, имеющееся в науке предположение о том, что существует взаимосвязь гендерных характеристик и профессионального самоопределения у молодежи. Уточнено, что девушки и юноши, выявившие склонность фемининному типу скорее всего будут выбирать профессии типа «человек – человек», «человек – художественный образ»; респонденты, выявившие андрогинный тип скорее всего будут выбирать профессии типа «человек – природа», «человек – человек», «человек – художественный образ».

Можно сделать вывод, что большая часть девушек и юношей проявляют андрогинные черты личности, стараясь сочетать стратегии поведения, присущие мужским и гендерным ролям, гибко используя их (роли) в зависимости от динамично изменяющихся социальных ситуаций. Таким образом, полученные результаты свидетельствует о том, что гендерные характеристики, как отражение гендерных стереотипов в структуре личности, влияют на процесс профессионального самоопределения молодежи.

Литература:

1. Белых И.Л, Самоопределение личности: философский, социологический, психологический, педагогический аспекты // Вестник Красноярского государственного аграрного университета, 2013, № 3. – С. 170-173.
2. Вержибок Г.В. Семейные ценности студенческой молодежи как матрица построения будущего // Южно-Российский журнал социальных наук, 2018, Том 19, №3. – С. 75-96
3. Данилова О.Р., Самодурова Т.В. Феномен личностного самоопределения: постановка вопроса в науке // Успехи современной науки и образования, 2016, Том 2. № 12. – С. 32-37.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб.пособие для студ. высш. пед. уч. заведений / Е.А. Климов. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 304 с.
5. Ковешникова О.Т. Модель процесса формирования гражданского самоопределения старшеклассника // Инновационные проекты и программы в образовании, 2015, № 2. – С. 45-48.
6. Маслоу А. Психология личности / под ред. Гиппенрейтер Ю.Б., Пузырея А.А. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 288 с.
7. Ожигова Л.Н., Лупенко Н.Н. Гендерная и профессиональная самооценка у мужчин на первом этапе профессионального становления // Общество: социология, психология, педагогика. 2016, № 7. http://domhors.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/spp/2016/7/psychology/ozhigova-lupenko.pdf
8. Armstrong P.I., Day S.X. McVay J.P., Rounds J. Holland's RIASECModel as an Integrative Framework for Individual Differences // Journal of Counseling Psychology. – 2008. – Vol. 55
9. Connell R. Gender in World Perspective. Polity Press. Cambridge. – 2009. – 180 p
10. Giddens A. The Transformation of Intimacy: Sexuality, Love and Eroticism in Modern Societies. Stanford University Press. – 1992. – 216 p.

Психология

УДК 159.923.2;740

студентка Даниленко Александра Николаевна
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)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению особенностей развития гармоничной личности подроста в условиях цифрового мира. В статье анализируются причины развития тревожности, депрессии, возможные причины отставания в психологическом развитии подростка в ходе исторического развития общества и появление цифровой среды, как одной из причины, ухудшающей эмоциональное состояние молодежи. Также были обоснованы основные условия образовательной среды, которые будут способствовать гармоничному развитию и становлению полноценной личности подростка в социо-культурном пространстве.

Ключевые слова: развитие личности, подростковый возраст, цифровая среда, образовательная система.

Annotation. The article is devoted to the consideration of the features of the development of a harmonious personality of undergrowth in the digital world. The article analyzes the reasons for the development of anxiety, depression, possible reasons for the lag in the psychological development of a teenager in the course of the historical development of society and the emergence of the digital environment as one of the reasons that worsen the emotional state of young people. Also, the basic conditions of the educational environment were substantiated, which will contribute to the harmonious development and formation of a full-fledged personality of a teenager in the socio-cultural space.

Keywords: personality development, adolescence, digital environment, educational system.

Введение. Человечество постоянно находится в динамике и развитии, в стремлении упростить свою жизнь и свой быт, в желании получить как можно больше и потратить ресурсов как можно меньше. Всё это очень ярко описывается принципом 80/20, который вывел экономист и социолог В. Парето. Принцип 80/20 сводится к тому, что «небольшая доля причин, вкладываемых средств или прилагаемых усилий, отвечает за большую долю результатов, получаемой продукции или заработанного вознаграждения» [1]. Именно опираясь на этот принцип мы можем объяснить, что во многом из-за этого человечество и создало Интернет и так масштабно начало развивать цифровой мир и усложнять его с каждым годом, перенося туда как можно больше сфер реальной жизни.

Изложение основного материала статьи. Все сферы государства и общества начинают обращаться к нему, развивая всё больше и больше, создавая различные сети для коммуникаций людей, тем же стирая расстояния, культуры, границы государств и мировоззрений. Позволяя взаимодействовать большему количеству людей из самых различных уголков уже даже не континентов, а всей планеты в целом.

В связи с тем, что происходит такое «стирание границ» и появляются различные технологии, которые специально создаются для пользования Интернетом, создается и такое понятие как «цифровой мир», которое обозначает «доступность и использование цифровых инструментов для общения в Интернете, цифровых устройств, интеллектуальных устройств и других технологий» [2].

В следствии чего мы можем наблюдать, как все сферы реальной жизни человека переходят в цифровой мир, которые в 2020-ом году понимаются непосредственно как прообраз реального, но с множествами плюсов, с отсутствием огромных ограничений и с наличием множества «побед» для человечества в целом. И в первую очередь это отражается в сфере образования, которое непосредственно зависит от «заказа» общества на определенные профессии и определенные знания у молодежи.

И это мы можем отчетливо наблюдать всовременном недавно появившемся термине, который описывает новый тип студента – «киборг», который получая множество различной информации в Интернете «при помощи ряда информационных фильтров генерирует нужную ему информацию в виде сырых, необработанных дайджестов (правда, разделенных по общим темам) и потоком выдает ее в требуемом формате (устный ответ, контрольная работа, реферат, эссе и др.)» [3, с. 83-88].

Появление такого термина в образовательной среде имеет свои особые предпосылки, которые выражаются не только в переходе социума ко всему цифровому, не только в появлении новой культуры – цифровой, но и в психологических особенностях нового поколения – поколения Z – и естественно, во влиянии политических, экономических, религиозных доктрин. И когда мы говорим, что современная молодежь представляет собой уже новый предмет исследования в психологии и во всех антропологических науках, то мы должны понимать и то, что развитие гармоничной, сформированной личности должно происходит уже по-другому и с другими особенности.

В первую очередь, как начальный фактор зарождения нового поколения в период цифровизации, является непосредственно появление Кальвинизма и Лютеранства, когда люди во многом перестают быть под гнетом религии, и человек становится индивидом и теперь уже лично предстает перед всем могуществом Бога. Что выдергивает его из коллектива, в котором он постоянно чувствовал себя защищенным и не одиноким, и делает полноценной личностью, ячейкой общества. «Индивидуалистические отношения с Богом являлись психологической подготовкой к индивидуалистическим мирским действиям» [4, с. 111]. Именно данный исторический промежуток запустил некий процесс изменений в обществе, точнее в самом человеке, ведь именно с этого момента человек по-другому начинает к себе относится: «… он делается более независимым, самостоятельным и критичным, но в тоже время изолированным, одиноким, испуганным» [4, с. 107]. И после этого начинается ряд кардинальных изменений в мироощущении человека, которые в плоть до 2021 года изменяют и продолжают изменять человека как индивида.

С появлением ощущения у человека чувства одиночества и ничтожества перед миром, перед людьми, которые выше их по социальному статусу и якобы достигают больших вершин и достоин тоже большего, появляется и обостренная тревожность, в следствии чего депрессия как «болезнь 21 века» проявляется все чаще и затрагивает уже возрастную категорию - молодежь.

«Тревожность – это состояние целесообразного подготовительного повышения сенсорного внимания и моторного напряжения в ситуации возможной опасности, обеспечивающее соответственную реакцию на страх. Черта личностная, проявляемая в легком и частом появлении состояний тревоги. Склонность индивида к переживанию тревоги, характерная низким порогом появления тревоги; один из основных параметров различий индивидуальных» [5, с. 557-558].

Тревожность с древних времен присуща человека и основана на базовых инстинктах - самосохранения. Однако, древние времена прошли, человек постепенно перестает бояться резких движений, темноты, грома, молнии, но появляются новые страхи, новые фобии. После ухода от теоцентризма, после того, как церковь перестаёт так сильно влиять на людей и после появления зачатков капитализма, человек обретает новые страхи: не найти работу, не зарабатывать много денег, не реализовать себя как личность, не найти любимого человека и др. Все новые страхи появляются в следствии того, как человек лишается некой «социальной связанности», некой принадлежности к религиозному миру, в котором есть Бог, есть люди с таким же мировоззрением и есть ощущение того, что в конце есть поощрение и наказание, за счет чего потом может наступить лучшая жизнь. И человек после отрыва от всего этого начинает ощущать себя морально одиноко. Затем не менее ключевым аспектом, который повлияет на увеличение тревожности, стал тот факт, что развод превратился в обычное дело для общества, что вновь подвергает человека к мысли о том, что он всегда будет одинок. В последствие чего мы наблюдаем, что в период с 1952 по 1967 год случился самый большой скачек в ухудшении ситуации распространения тревожности. И постепенно ситуация ухудшается. Теперь современный подросток испытывает такой же стресс, как взрослый человек в 1953 году.

Но самое опасное, что скрывается под тревожностью это риск образования депрессии в следствии постоянного тревожного состояния. Так американский журнал «Аномальная психология» (Abnormal Psychology) приводит следующие показатели: «Исследование показало, что в период с 2009 по 2017 год уровень депрессии среди американских подростков в возрасте от 14 до 17 лет увеличился более чем на 60%» [6].

Таким образом, мы наблюдаем, что тревожность и её причины, которые возникли ещё в эпоху Ренессанса непосредственно отразились не только на взрослых людей того периода, но и подростках 21-ого века, которые теперь будучи представителями нового поколения под названием «поколение Z».

«Депрессия – негативное психологическое состояние с общими поведенческими особенностями такими как уход в себя, апатия, подавленность и чувство безнадежности» [7, с. 349]. И для подростков депрессия опасна ещё тем, что во время формирования личности, он становится очень отдаленным от родителей, проявляется очень сильно максимализм и как итог, среди подростков, имеющих заболевание депрессия, суицидальные наклонности проявляются ещё сильнее.

Таким образом, мы видим, что современные подростки, представители поколения Z находясь причинно-исторически в тревожности и постоянных переживай из-за учебы, окружая себя гаджетами и постоянно проводя всё свободное время в цифровом мире, начинают забывать о реальном, в котором должна происходить социальная адаптация, социализация и полноценное формирование личности, как субъекта общества. Подросток должен научится в полной мере здраво и объективно оценивать себя, других людей, должен уметь вступать в социальные группы, проявлять себя, самореализоваться и т.п. Однако такая адаптация не возможна в цифровом мире, даже наоборот, цифровой мир, который во многом безличен, мешает подростку проявлять себя как личность, здраво оценивать себя и окружающих [8]. И на подростка накладывается некая отрешенность от реального мира и постоянная тревожность, депрессия, которые только усугубляет постоянное нахождение в цифровом мире, приводя даже к новой зависимости – к цифровой зависимости. Согласно данному термину - это пагубное пристрастие человека к гаджету, а также к всевозможным играм. Данная зависимость угрожает подростку как раз тем, что он погружается в постоянное тревожное и депрессивное состояние. Что образует некую замкнутый круг из зависимости и тревожности, подавленности и отрешения от реального мира, и в конечном счете отсутствия формирования гармоничной личности.

Для того, чтобы это не происходило образовательные институты, как главные источники получения знаний и воспитания и обучения, должны соответствовать современным реалиям и обучать поколение Z не тому, как строить таблицы в программах и как редактировать текст, а должно обучать подростков правильно и грамотно использовать Интернет и весь цифровой мир в целом.

Этот образовательный процесс должен начинаться ещё в младших классах, но не с работы педагога с презентацией, как иллюстрационный материал, а с объяснения детям, что такое Интернет и цифровой мир понятным языком. Зачем нужен выход в Интернет и на какие ресурсы. Таким образом устанавливается цель для ребёнка и понимание того, зачем нужен Интернет. Если ребёнок не имеет такого понимания, если для него Интернет и весь цифровой мир – это забава, это доступ ко всему и сразу, это главный источник информации и пространство, где он развивается и живет, то это прямой путь к цифровой наркомании и отсутствия личной точки зрения, в следствии чего индивид быстро подвергается депрессии и тревожности.

Затем это непосредственно работа с ресурсами, когда преподаватель не просто задаёт ученика найти какой-то материал в Интернете, а показывает на каких сайтах, какие электронные книги, какие видеоролики и т.п. Это всё помогает ученику не просто поглощать первую попавшуюся информацию из Интернета, а уметь искать правильную и проверенную.

Непосредственно, в образовательном институте должны проводится различные конкурсы, квесты, викторины, игры, конференции, все возможные виды взаимодействия учеников из различных классов и школ, для того, чтобы подросток мог погружаться в разные социальные группы и уметь себя реализовывать.

Также главным аспектом в образовательной среде в современном мире должен играть школьный психолог, который должен настроить работу с учениками таким образом, чтобы они ему доверяли и могли обращаться к нему в действительно сложные для них моменты.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что современному подростку в период цифровизации и постоянно быстрого темпа жизни очень сложно находится на грани между тревожностью, депрессией, цифровой зависимостью и гармоничным развитием. Но это возможно первую очередь благодаря образовательному процессу, который соответствуя цифровой эпохе, сможет образовывать поколения Z и помогать ему находить баланс между реальным миром и цифровым.

Литература:

1. Закон Парето или принцип 80\20 [Электронный ресурс] // URL: https://www.lobanov-logist.ru/library/all_articles/54862/

2. Цифровой мир – Digitalworld [Электронный ресурс] // Википедия. URL: https://ru.qaz.wiki/wiki/Digital_world

3. Шевченко, О.К. Феномены "киборг" и "власть" в вузовской образовательной коммуникации // О.К. Шевченко – Дискурс-Пи, 2018, Т. 15, 1 (30). – С. 83-88.

4. Фромм, Э. Искусство свободы / Э. Фромм. – АСТ: Эксклюзивная классика. – 2019.

5. Головин, С.Ю. Словарь практического психолога / С.Ю. Головин – М.: АСТ, Харвест. – 1998.

6. Depression and Suicide Rates Are Rising Sharply in Young Americans, New Report Says. This May Be One Reason Why – TIME / [Электронный ресурс] // URL: https://time.com/5550803/depression-suicide-rates-youth/

7. Библиография: Брайт Д., Джонс Ф. Стресс. Теории, исследования, мифы. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 352 с.

8. Лихи, Р. Свобода от тревоги. Справься с тревогой, пока она ое расправилась с тобой. / Р. Лихи – СПб.: Питер, 2021. – 368 с.

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Едиханова Юлия Мансуровна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

СОПРОВОЖДЕНИЕ процесса СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СОТРУДНИКОВ НА ПРЕДПРИЯТИИ

Аннотация. В статье рассмотрены основные вопросы психологического сопровождения процесса социально-психологической адаптации персонала предприятия. Представлены особенности социально-психологической адаптации, описаны возможности психологического сопровождения и психокоррекции затруднений в адаптации сотрудников предприятия с помощью специальной программы. Выявлены факторы и условия, способствующие успешному психологическому сопровождению обозначенного феномена у сотрудников предприятия.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, сотрудники предприятия, психологическое сопровождение, условия, факторы.

Annotation. The article deals with the main issues of psychological support of the process of socio-psychological adaptation of the company's personnel. The features of socio-psychological adaptation are presented, the possibilities of psychological support and psychocorrection of difficulties in the adaptation of employees of the enterprise with the help of a special program are described. The factors and conditions that contribute to the successful psychological support of the designated phenomenon in the employees of the enterprise are identified.

Keywords: socio-psychological adaptation, company employees, psychological support, conditions, factors.

Введение. В настоящее время, в постоянно и активно меняющихся условиях жизнедеятельности, человеку всё чаще приходится сталкиваться с проблемами смены места работы, должности, перехода в новый коллектив внутри предприятия, что предполагает естественный процесс профессиональной и личностной адаптации. Неотъемлемой частью профессиональной деятельности сотрудника выступает его социально-психологическая адаптация к условиям предприятия. Неизбежно этот процесс сопровождается при этом возникновением у работника разнообразных трудностей.

По результатам междисциплинарных исследований, направленных на изучение особенностей процесса психологической адаптации сотрудников, было выявлено, что период «вживания» новых работников в условия организации у каждого разный, обусловленный разнонаправленными причинами и факторами (возраст, наличие опыта профессиональной деятельности, степень знакомства с коллективом и пр.). Не последнее место в этом процессе занимают именно психологические факторы (индивидуально-типологические особенности личности, эмоциональная сфера, коммуникативные качества, мотивационно-личностные и волевые особенности). Определенные затруднения, детерминированные новой социальной ситуацией, сменой привычной профессиональной действительности, индивид испытывает во время замещения новой должности или вхождения в новый коллектив. Кроме этого, трансформация личностных качеств, преобразование потребностно-мотивационной сферы обусловлены освоением новых должностных инструкций, выполнением новых профессиональных задач.

Вовлекаясь в новые производственные отношения, индивид может одновременно, выполняя профессиональную деятельность, переживать различные психологические затруднения, отрицательные эмоциональные состояния (страх, неуверенность в себе, тревожность), испытывать проблемы поведенческого плана, обусловленные фрустрацией, служебной иерархией, правилами коллектива, переоценивать свой уровень притязаний и ценности. Всё это говорит о том, что сотрудник, находящийся в процессе адаптации к новым условиям профессиональной деятельности, нуждается в планомерной психологической поддержке, способствующей преодолению вышеуказанных факторов и обеспечению эффективности адаптационного процесса.

Однако как показывает анализ деятельности кадровых служб предприятия, вопросы компетентности работников этих служб в сопровождении адаптационного периода сотрудника остаются открытыми. Зачастую кадровые службы не берут на себя ответственность в создании благоприятных социально-психологических условий, определяющих успешность адаптации сотрудника. А в части организаций отсутствуют базовые программы адаптации и условия для успешного протекания социально-психологической адаптации не создаются вообще.

Изложение основного материала статьи. Аспекты социально-психологической адаптации в профессиональной сфере остаются в центре внимания и не теряют свою актуальность в психологических исследованиях. Изучение вопросов адаптации, в том числе профессиональной, нашло отражение в многочисленных исследованиях ученых, среди которых: К.А. Абульханова-Славская, Г.А. Балл, А.А. Реан, А.А. Налчаджян, А.В. Филиппов, М.А. Дмитриева, В.П. Казначеев, Ф.Б. Березин, А.Н. Жмыриков, Г. Селье.

На определение «социальная адаптация» имеется несколько воозрений, ее понимают как: как вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой, в ходе которого согласовываются требования и ожидания его участников (Д.В. Ольшанский, Г.М. Андреева); как взаимодействие личности и социальной среды, которая приводит к адекватным соотношениям целей и ценностей личности и группы; процесс адаптации возникает в ситуации, когда среда способствует реализации потребностей личности и раскрытию ее индивидуальности; феномен социально-психологической адаптации возникает при взаимодействии личности и социальной среды в периоды изменения привычной среды, или, когда возникает необходимость изменить способ взаимодействия с нею (Г.М. Андреева).

Карымова О.С., Чурносова К.В. определяют социально-психологическую адаптацию как вхождение личности в малую группу, усвоение ею сложившихся норм, отношений, занятие определенного места в структуре отношений между ее членами.

Наше исследование по изучению особенностей социально-психологической адаптации сотрудников проводилось на базе открытого акционерного общества г. Шадринска, Курганской области. На этапе констатирующего эксперимента были задействованы сотрудники, находящиеся в процессе адаптации к новым условиям профессиональной деятельности, в количестве 100 человек. В исследовании принимали

участие специалисты разного возраста. Все испытуемые находились на занимаемой должности сравнительно малый промежуток времени, следовательно, процесс адаптации к предприятию был не завершен. Для диагностики использовался психодиагностический комплекс (методика «Самооценка психологической адаптивности», «Оценка эмоционально-деятельностной адаптивности», «Шкала субъективного благополучия» Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова), который позволил выявить особенности данного процесса.

Анализ результатов самооценки психологической адаптивности сотрудников предприятия позволил выделить три уровня этого процесса. Выяснилось, что 27% респондентов чувствуют себя комфортно на новом рабочем месте, активно устанавливают контакты с новыми коллегами, процесс трудовой деятельности, по их мнению, протекает эффективно. Небольшие затруднения адаптации, но стабильность процесса отметили 18% опрошенных. Большая часть испытуемых (55%), находящихся в тот момент в условиях приспособления к новым условиям труда, отметили, их адаптация проходит сложно, сопровождается затруднениями в профессиональной деятельности, перемежается с негативными чувствами и отрицательными эмоциями, дискомфортом и трудностями в установлении межличностных отношений в новом трудовом коллективе.

Оценка эмоционально – деятельностной адаптивности позволила нам так же выделить три уровня адаптивности сотрудников: у 24% сотрудников процесс адаптации сопровождается положительным эмоциональным состоянием, они испытывают положительные эмоции связанные со своей деятельностью, не ощущают эмоционального дискомфорта; примерно такое же количество работников ответили, что процесс адаптации протекает более-менее равномерно, однако, эмоциональный фон сотрудника может меняться, но не оказывать влияния на их трудовую деятельность. 51% респондентов подчеркнули, процесс адаптации протекает у них довольно сложно, они испытывают отрицательные эмоции. Отмечают, что преобладает негативный эмоциональный фон в коллективе, что осложняет трудовую деятельность, вызывая стрессовые состояния или фрустрацию.

Аналогичные данные мы получили при анализе результатов, полученных при помощи «Шкалы субъективного благополучия», что позволило нам также проследить разноуровневость изучаемого феномена: четверть сотрудников не испытывают внутреннего дискомфорта, они удовлетворены своей жизненной ситуацией, не испытывают эмоциональных проблем, при этом они осознают, что положительные эмоции доминируют над отрицательными эмоциями; треть испытуемых, отвечавших на вопросы методики, говорят о том, что серьезные проблемы отсутствуют, но нельзя сказать о полном эмоциональном комфорте и удовлетворенностью своей жизнью; половина выборки опрошенных отметили, они не удовлетворены своей жизнью, испытывают внутренний дискомфорт и постоянную фрустрацию, находятся в постоянном эмоциональном напряжении.

Количественный и качественный анализ экспериментальных данных дал возможность выделить уровни социально-психологической адаптированности сотрудников. В основу выделения уровней легли такие критерии как: эмоциональное состояние, наличие, либо отсутствие внутреннего дискомфорта, установление межличностных контактов с коллегами, наличие или отсутствие отрицательных эмоциональных состояний, таких как: фрустрация, стресс, тревога, страх. При высоком уровне (28%) процесс адаптации не осложнен внутренними и внешними факторами, протекает без эмоциональных затруднений и дискомфорта. Сотрудники легко устанавливают межличностные контакты в профессиональной среде, не испытывают внутреннего дискомфорта и удовлетворены своей жизнью, профессиональной деятельностью и её результатами. Средний уровень (23%) наблюдался у сотрудников процесс адаптации которых протекает стабильно, без каких-либо ярких проявлений, но иногда возникают затруднения в выполнении новых обязанностей и режимных моментов на предприятии, но в основном профессиональная деятельность вызывает положительные эмоции и удовлетворение. Испытуемые с низким уровнем (49%) характеризуется ощущением постоянного эмоционального дискомфорта, отрицательными эмоциональными состояниями, стрессом, фрустрацией, процесс адаптации затягивается и может привести к определенным эмоциональным проблемам на работе и в семье. При этом удовлетворение своей жизнью и деятельностью отсутствует, коммуникативные контакты с коллегами затруднены, зачастую вообще не установлены, мотивация достижения в трудовой деятельности снижена.

Таким образом, результаты исследования особенностей социально-психологической адаптации сотрудников на предприятии указали на необходимость внедрения специально разработанной программы психологического сопровождения процесса адаптации с применением методов, тактик и технологий психокоррекционного воздействия.

На этапе формирующего эксперимента нами была создана и внедрена программа психологического сопровождения процесса адаптации сотрудников, рассчитанная на 25 комплексных занятий, с периодичностью 2 раза в неделю. В состав экспериментальной группы вошло 15 испытуемых в возрастном диапазоне от 25 до 45 лет. Программа включала в себя комплекс методов и техник, направленных на решение следующих задач: создать комплекс условий способствующих эффективному процессу адаптации; повысить коммуникативную компетентность сотрудников; повысить эмоциональный фон сотрудников; создать благоприятную атмосферу для снижения чувства тревоги и беспокойства сотрудников на новом месте работы. Кроме этого, в программе представлены рекомендации административно-управляющим работникам предприятия.

Психокоррекционное воздействие осуществлялось на основе внешних и внутренних механизмов, среди которых можно выделить: интерперсональное влияние, имитационное поведение, групповая сплоченность, универсальность страданий, отреагирование, альтруизм, сообщение информации и пр.

Подбор методов психокоррекционного воздействия осуществлялся на основе деятельностного принципа коррекции и принципа комплексности психологического воздействия, поэтому методами коррекционного воздействия выступили арт-терапия, музыкотерапия, метод релаксации и психогимнастики, дискуссии, ролевые игры, игротерапия.

Все занятия программы имели общую гибкую структуру, наполняемую разным содержанием. Каждое занятие данной программы состояло из вводной, основной и заключительной части, соблюдая принцип учета эмоциональной окрашенности материала.

Программа включала в себя несколько этапов, имея в виду принцип постепенности вхождения в коррекционный процесс. Диагностический этап, в соответствии с принципом единства диагностики и

коррекции, предварял и завершал цикл коррекционно-развивающих занятий, в том числе происходила оценка эффективности проделанной работы.

Установочный этап направлен на создание доверительной атмосферы в группе, эмоционального комфорта участников, актуализации чувства сплоченности. В рамках занятий установочного этапа проводились игровые упражнения, включающие методы, основанные на вербальной и невербальной активности, которые способствовали сближению участников друг с другом, созданию положительной мотивации на общение, снятие напряжения, формированию эмпатии, умения сопереживать, понимать состояние участников. В данном блоке мы актуализировали механизмы групповая сплоченность и сообщение информации.

Основной этап включал в себя несколько последовательных блоков, реализация которых обеспечивала решение цели программы и поставленных задач в соответствии с компонентами: личностным, мотивационным, волевым, эмоциональным, коммуникативным и поведенческим компонентами. При этом нами были актуализированы следующие механизмы: интерперсональное влияние, имитационное поведение, альтруизм, развитие техники межличностного общения, отреагирование и универсальность страданий.

Коммуникативный блок предполагал формирование и развитие коммуникативных качеств, способствующих развитию навыков установления контактов в новом коллективе. Эмоциональный блок заключал в себе упражнения на снижение уровня тревожности у сотрудников предприятия, которые недавно поступили на работу, так как тревога является одним из отрицательных эмоциональных состояний. Целью поведенческого блока являлось формирование умений и навыков бесконфликтного общения и решения ситуаций и проблем конструктивным путем. Основной целью волевого блока было, научить испытуемых преодолевать стрессовые ситуации и научиться нивелировать отрицательные эмоциональные состояния. Приступая к реализации личностного блока, мы ставили перед собой цель помочь участникам найти внутреннюю гармонию и принять и одобрять свое внутреннее «Я». В этой части программы использовались методы арттерапии и музыкотерапии. Мотивационный блок являлся одним из основных блоков, так как именно он помог новым сотрудникам принять и осознать свое место работы, повысить уровень мотивации. После каждого проведенного блока занятий проводился мониторинг достижения участниками группы поставленных задач.

Завершающий этап имел целью ассимиляцию и интеграцию полученных знаний и приобретенного опыта в свою повседневную жизнь сотрудников предприятия.

Качественный анализ, проведенный по результатам внедрения психологической программы сопровождению процесса психологической адаптации сотрудников на предприятии, выявил факторы, детерминирующие эффективную её реализацию:

1. Отсутствие у испытуемых представлений о социально-психологической адаптации, ее особенностях проявления и протекания.

2. Стадиальное овладение навыками преодоления и улучшения социально-психологической адаптации.

3. Низкий уровень психологической культуры среди испытуемых, затрудняет психокоррекционный процесс, потому что большинство испытуемых не понимали цели занятий и часто негативно реагировали на какие-либо упражнения или игры.

4. Социальная загруженность. Наличие у респондентов проблем и препятствий социального характера относящиеся к семье, несоответствие уровня заработной и финансовых затрат. Оплата различного рода счетов.

5. Низкий уровень сформированности навыков и умений позволяющих способствовать успешной социально-психологической адаптации у сотрудников.

6. Низкий уровень внутренней мотивации респондентов, а так же отсутствие внешней мотивации со стороны администрации предприятия.

В качестве условий успешной социально-психологической адаптации сотрудников выступили: применение в ходе коррекционной работы упражнений и техник направленных на снижение отрицательных эмоциональных состояний; систематичность работы с испытуемыми, применение различных методов работы в группе (психогимнастика, музыкотерапия, арттерапия, игротерапия), что способствовало повышению эмоционального фона, учет индивидуальных особенностей каждого испытуемого и др.

Выводы. Согласно принципу единства диагностики и коррекции, экспериментальное исследование завершилось повторной диагностикой особенностей социально-психологической адаптированности в экспериментальной и контрольной группе с помощью того же психодиагностического инструментария, который использовался на диагностическом этапе.

Количественный анализ экспериментальных данных подтвердил значимые изменения, которые произошли в сфере социально-психологической адаптированности, в частности в проявлениях признаков хорошего уровня приспособления к новой профессиональной среде по выделенным компонентам. Для изучения достоверности сдвига в показателях социально - психологической адаптации испытуемых нами использовался t-критерий Стьюдента. Значимые изменения в экспериментальной группе были выявлены по всем методикам: по методике «Самооценка психологической адаптивности» – $t = 3{,}231$, при $p<0{,}01$; по методике «Оценка эмоционально-деятельностной адаптивности» $t = 3{,}114$, при $p<0{,}01$; «Шкала субъективного благополучия» $t = 3{,}214$ при $p<0{,}01$. В контрольной группе значимых изменений не произошло.

Психологическому сопровождению и эффективной социально-психологической адаптации способствуют: групповые задания направленные на снятие эмоционального напряжения, обучение техникам направленным на изменение отношения к себе и к своей деятельности, упражнения направленные на снижение уровня тревожности и страха перед новым местом работы и пр.

Литература:

1. Дёмина, Л.Д., Ярошенко, А.И., Супрун, А.П. Психологические аспекты профадаптации [Текст] / Л.Д. Дёмина, А.И. Ярошенко, А.П. Супрун: Барнаул, 2005. – 86 с.

2. Зотова, О.И., Кряжева, И.К. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности [Текст] / О.И.Зотова, И.К. Кряжева; Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М., 2006. – 234 с.

3. Карымова О.С., Чурносова К.В. Социально-психологическая адаптация сотрудников коллектива [Текст] // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – №1 (18). – С. 310-312

4. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии [Текст] / А.А. Налчаджян. – 2-е изд., пере-раб. и доп. – М.: Эксмо, 2010. – 368 с.

Психология

УДК 159.947.3-371

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)

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КОРРЕКЦИИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У ПОДРОСТКОВ С АКЦЕНТУАЦИЯМИ ХАРАКТЕРА

Аннотация. В статье выделены теоретические аспекты проблемы копинг-стратегий в зарубежной и отечественной литературе, проанализированы классификации копинг-стратегий, определена взаимосвязь акцентуаций характера подростков и выбора стиля копинг-стратегий. Обоснована актуальность организации целенаправленной коррекционной работы с акцентуированными подростками, у которых сформированы непродуктивные стили копинг-стратегий, эффективность которой зависит от соблюдения ряда социально-педагогических условий.

Ключевыеслова: копинг-стратегии, непродуктивные копинг-стратегии, продуктивные копинг-стратегии, акцентуация характера, подросток, коррекция, социально-педагогические условия.

Annotation. The article highlights the theoretical aspects of the problem of coping strategies in foreign and domestic literature, analyzes the classifications of coping strategies, identifies the relationship between accentuations of the character of adolescents and the choice of style of coping strategies. The urgency of the organization of purposeful correctional work with accentuated teenagers, who have formed unproductive styles of coping strategies, the effectiveness of which depends on compliance with a number of socio-pedagogical conditions.

Keywords: coping strategies, unproductive coping strategies, productive coping strategies, character accentuation, adolescent, correction, socio-pedagogical conditions.

Введение. Подростковый возраст является сложным и кризисным периодом для которого характерно обострение акцентуаций характера, что обуславливает частое переживание подростками стрессовых ситуаций и периодов в межличностных взаимоотношениях со сверстниками, которые характеризуются ими как кризисные и, соответственно, вызывающие необходимость выработки индивидуального стиля преодоления трудностей. Несомненное значение проблема выработки индивидуального стиля преодоления трудных ситуаций приобретает в подростковом возрасте, который характеризуется наличием сложных социальных связей, психологической неустойчивостью, обострением акцентуаций характера. Именно поэтому актуальным является изучение механизмов формирования копинг-стратегий, а также социально-педагогических условий для своевременной коррекции непродуктивного стиля преодоления трудностей.

В современной психологии большое внимание уделяется изучению феномена копинг-стратегий. Сущность и содержательный аспект феномена копинг-стратегий изучен в трудах таких зарубежных исследователей как Дж. Билингс, Дж. Биркимер, Р.С. Лазарус, Н.С. Эндлер. В отечественной психологии данная проблематика представлена в научных исследованиях Л.И. Анциферовой, Е.П. Белинского, Ф.Е. Василюка, Р.М. Грановской, С.В. Духновского, Е.Л. Марковец, С.К. Нартовой-Бочавер, И.М. Никольской, С.В. Фроловой.

Изложение основного материала статьи. В современных условиях одним из факторов, который определяет качественный характер преодоления трудных ситуаций, являются копинг-стратегии как осознанные варианты совладающего поведения, которые рассматриваются в поведенческой, когнитивной и эмоциональной сферах, и разделяются на продуктивные, непродуктивные и относительно продуктивные стратегии преодоления.

Основоположником дефиниции «coping» впервые стал Л. Мерфи, который ввел его в 1962 при исследовании способов преодоления детьми требований, которые предъявляются кризисами развития [7, с. 112].

В исследованиях отечественной психологии термин «coping» впервые был использован в 1990-е гг. Р.М. Грановской и И.М. Никольской. Ученые соотносили термин «копинг-стратегии» с дефиницией «психологическая защита, однако авторами было отмечено, что данные понятия не тождественны, главное их отличие заключается в уровне сознательного выбора: психологическая защита является неосознанным выбором человека в ситуациях психологической угрозы, а копинг-стратегии выступают в качестве осознанного, выработанного личностью способа преодоления трудностей [1, с. 32].

С.В. Фролова и Т.В. Сенина при определении содержания термина «копинг-стратегии» использовали дифференциацию их видов, среди которых авторами были выделены когнитивные, эмоциональные и поведенческие копинг-стратегии. С.В. Фролова в своих исследованиях обращает внимание на то, что рассмотренные виды копинг-стратегий включаются у подростков сознательно в ситуациях, которые субъективно оцениваются им как психотравмирующие и превышающие внутриличностные ресурсы для их преодоления [8, с. 13].

Не менее значимой в контексте исследования является точка зрения С.В. Духновского, который высказал схожее мнение о природе и сущности копинг-стратегий. Так, С.В. Духновский указывает, что копинг-стратегии связаны,безусловно, с сознательными усилиями личности в ситуациях, которые оцениваются как психологическая угроза с целью успешного преодоления стресса [2, с. 54]. Автор также обращает внимание на то, что копинг-стратегии не являются встроенные механизмом личностной структуры по типу рефлексов, а развиваются и укрепляются благодаря сознательному использованию их личностью в психотравмирующих и кризисных ситуациях.

В связи с тем, что проблема исследования копинг-стратегий является для современной психологии недостаточно изученным феноменом, среди авторов отсутствует единая точка зрения на классификацию

копинг-стратеги.

Наиболее содержательной считаем предложенную в 1990 году Дж. Амирханом классификацию копинг-стратегий, которая включает в себя [4, с. 89]:

1) когнитивные стратегии: установка на активную переработку проблем и эффективное приспособление; отказ от преодоления трудностей; проекция тревоги в будущее;

2) поведенческие стратегии: поиск поддержки, демонстративное поведение; избегание;

3) эмоциональные стратегии: импунитивные (побег от ситуации); интрапунитивные (аутоагрессия) экстрапунитивные (агрессия на окружающих); подавление эмоций.

Процесс формирования копинг-стратегий для преодоления трудных ситуаций неразрывно связан с индивидуальными свойствами личности.

Наиболее активная выработка осознанного индивидуального стиля преодоления психотравмирующих ситуаций происходит в подростковом возрасте под влиянием акцентуаций характера.

Наиболее известными исследованиями в области акцентуаций характера являются работы А.Е. Личко, который трактовал акцентуации характера как дисгармоничность развития характера, гипертрофированную выраженность отдельных его черт, детерминирующую повышенную чувствительность личности в отношении определенного рода воздействий [5, с. 43].

С.К. Нартова-Бочавер в исследованиях, посвященных изучению копинг-стратегий, указывает, что остро выраженное обострение акцентуаций характера в подростковом возрасте, оказывает непосредственное влияние на поведение подростков, их эмоциональные реакции, что представляет собой базис для выработки осознанного стиля преодоления травмирующих ситуаций [6, с. 24].

На основании классификации копинг-стратегий Э. Хайма и Дж. Амирхана, а также разработанной А.Е. Личко специально для подросткового возраста классификации акцентуаций характера можно выделить определенные закономерности проявления определенных копинг-стратегий у отдельных видов подростков с акцентуациями характера, среди которых [3, 5, 6]:

1) поведенческие копинг-стратегии:

– «поиск поддержки» характерны для гипертимного, циклоидного, лабильного, астено-невротического, эпилептоидного, психастенического, шизоидного, неустойчивого типа акцентуации;

– «вызывающее поведение» используют подростки с гипертимным, психастеническим, шизоидным, эпилептоидные и неустойчивым типом;

– «избегание» применяют подростки с циклоидным, лабильным и сенситивным типом акцентуации характера;

2) эмоциональные копинг-стратегии:

– «подавление эмоций» характерно для гипертимного, циклоидного, лабильного, сенситивного, психастенического, шизоидного, эпилептоидного, неустойчивого, конформного типа;

– «импунитивные» копинг-стратегии характерны для психастенического, лабильного и гипертимного типа;

3) когнитивные копинг-стратегии:

– «установка на активную переработку проблем»: гипертимный, лабильный, циклоидный, эпилептоидный тип акцентуации;

– «мрачность прогноза» – астено-невротический, шизоидный, истероидный тип.

Таким образом, кризисность подросткового периода обуславливает активное формирование и закрепление копинг-стратегий как осознанного стиля совладания с трудностями. Выбор подростками стиля копинг-страгий, в частности продуктивных или непродуктивных (деструктивных) моделей напрямую зависит от индивидуально-характерологических особенностей личности подростка, к которым относятся акцентуации характера. В связи с чем актуализируется необходимость организации целенаправленной профилактической работы по предупреждению формирования у акцентуированных подростков непродуктивных копинг-стратегий и коррекционных программ по преодолению закрепленных у акцентуированных подростков непродуктивных способов совладающего поведения.

В современных реалиях, обусловленных требованиями ФГОС к содержанию психолого-педагогической деятельности,необходимость проведения коррекционно-развивающей работы в образовательной организации обусловлена не только индивидуальными особенностями подростков, но и внешними социально-педагогическими обстоятельствами.

В процессе проектирования коррекционно-развивающей работы с группами подростков с акцентуациями характера, у которых сформированы непродуктивные и относительно продуктивные стили копинг-стратегий, необходимо учитывать ряд социально-педагогических условий:

1) повышение уровня психолого-педагогических знаний педагогов и родителей (законных представителей). Соблюдение данного условия позволит избежать педагогических ошибок, которые происходят из-за недостаточной компетентности в области понимания сущности феномена «копинг-стратегии», возрастных психофизиологических особенностей подросткового возраста, акцентуаций характера;

2) совершенствование системы семейного воспитания, потому что семья может выступать в качествекак источника социальной поддержки, так и стресса, влияет на обострение акцентуаций характера и, как следствие формирования непродуктивных копинг-стратегий [28, с. 89-90];

3) овладение навыками продуктивного поведения в трудных ситуациях, расширение социальных контактов, гармонизации эмоциональной сферы;

4) организация консультативной помощи педагогам, родителям (законным представителям) и подросткам. Реализация данного условия способствует повышению заинтересованности в ребенке со стороны родителей и педагогов, предъявлению целесообразных и адекватных требований, которые будут способствовать сглаживанию заостренных черт характера и, как следствие, проявления непроизводительных стилей совладающего поведения;

5) формирование мотивации саморазвития посредством осознания своих внутренних переживаний и причин, их порождающих;

6) разработка и внедрение коррекционно-развивающей программы, которая включает в себя цикл взаимосвязанных занятий, главной целью которых является преодоление непродуктивных и формирование продуктивных копинг-стратегий у подростков с акцентуациями характера.

Реализация и соблюдение всех социально-педагогических условий коррекции позволят добиться максимально продуктивных результатов по преодолению использования подростками с акцентуациями характера в качестве совладающего поведения непродуктивных копинг-стратегий.

Внедрение социально-педагогических условий коррекции возможно при использовании целенаправленной программы деятельности по коррекции непродуктивных копинг-стратегий у подростков с акцентуациями характера.

Программа сопровождения подростков с акцентуациями характера со сложившимися непродуктивными копинг-стратегиями является комплексной и реализуется в несколько этапов:

1) диагностический этап – изучение исходного уровня сформированности акцентуаций характера и копинг-стратегий, социометрического статуса обучающегося, особенностей межличностных взаимоотношений со сверстниками и родителями;

2) прогностический этап – анализ и прогнозирование мероприятий на основе полученных сведений в рамках диагностического этапа: формирование группы акцентуированных подростков со сформированными непродуктивными копинг-стратегиями для дальнейшей организации коррекционной работы с использованием выделенных социально-педагогических условий;

3) методический этап – подбор методической литературы для педагогов, родителей (законных представителей) и самих подростков по проблеме непродуктивных копинг-стратегий; разработка тематических памяток и буклетов;

4) консультативный этап – индивидуальное и групповое консультирование всех участников сопровождения ометода, а также способах решения помощи акцентуированным подросткам в выборе продуктивного стиля копинг-стратегий для преодоления трудностей;

5) реализационный этап – внедрение коррекционной программы в работу с акцентуированными подростками, педагогами и родителями (законными представителями);

6) аналитико-оценочный этап – анализ результативности проведенной коррекционной программы.

Выделение данных этапов реализации программы рекомендаций по работе с акцентуированными подростками условно, так как в каждом отдельном случае необходим индивидуальный подход.

Выводы. Таким образом, социально-педагогические условия могут быть реализованы путем создания коррекционно-развивающей программы, направленной на преодоление непродуктивных и формирование продуктивных копинг-стратегий у подростков с акцентуациями характера.

Литература:

1. Грановская Р.М. Защита личности: психологические механизмы / Р.М. Грановская, И.М. Никольская. – СПб.: Знание, 1999. – 352 с.
2. Духновский С.В. Психологическое сопровождение подростков в критических ситуациях: [учебное пособие] / С.В. Духновский. – Курган: изд-во Курганского гос. ун-та, 2003. – 124 с.
3. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.
4. Крюкова Т.Л. Человек как субъект совладающего поведения / Т.Л. Крюкова // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 2. – С. 88-95.
5. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. – Л.: Медицина, 2003. – 256 с.
6. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18 – № 5. – С. 20-30.
7. Останина Н.В. Теоретические основы формирования копинг-стратегий учащихся / Н.В. Останина // Педагогика и психология. – 2009. – №1. – С. 109-120.
8. Фролова С.В. Исследование стратегий преодоления кризисных ситуаций в подростковом возрасте / С.В. Фролова // Психологическая помощь подростку в кризисных ситуациях. – 2005. – №8. – С. 10-18.

Психология

УДК 159.9

кандидат педагогических наук, соискатель ученой степени доктора наук Сорокина Екатерина Николаевна
Институт психологии творчества (г. Нижний Новгород)

ПЕРЕХОД ОТ ДИАДИЧЕСКОЙ К ТРИАДИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ КАК УСЛОВИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СЕПАРАЦИИ

Аннотация. Исходным этапом сепарации матери от ребенка, как и от собственной матери, является неизбежный процесс отождествления и слияния – диада. В статье рассматривается идея триады как итог сепарации и выхода из диадических отношений, характеризуются диадические и триадические отношения и их взаимосвязь, а также отмечается, что формирование триады влияет на способность человека устанавливать и развивать отношения, выходящие за рамки парной динамики. Сепарационный процесс рассматривается не только в контексте материнской сепарации, но как сепарация-индивидуация и как процесс, длящийся всю жизнь.

Ключевые слова: материнство, материнствование, психологическая сепарация, материнская сепарация, двойная симбиотическая поляризация, интегративная целостность личности матери, функциональная сепарация, диада, диадические отношения, триада, триадические отношения.

Annotation. The initial stage in the separation of the mother from the child, as well as from her own mother, is the inevitable process of identification and fusion – the dyad. The article considers the idea of a triad as a result of separation and exit from dyadic relationships, characterises dyadic and triadic relationships and their interconnection, and also indicates that the formation of a triad affects a person's ability to establish and develop relationships that go beyond the pair dynamics. The separation process is viewed not only in the context of maternal separation, but as separation-individuation and as a lifelong process.

Keywords: motherhood, mothering, psychological separation, maternal separation, double symbiotic polarisation, integrity of the mother's personality, functional separation, dyad, dyadic relationship, triad, triadic relationship.

Введение. В статьях, посвященных различным аспектам сепарационного процесса, мы писали о значимости материнской сепарации и ее взаимосвязанности с сепарацией ребенка от матери [2, 3, 4, 5]. Мы определяли сепарацию как процесс, длящийся в течение всей жизни (как для матери, так и для ребенка). Также мы писали о несводимости сепарации к отчуждению: по нашему мнению, сепарация – это пульсирующий процесс отдаления и сближения (связанный с авторским понятием сепарационного витка). Отдаление и сближение как полюса сепарационного процесса можно сопоставить с другими полюсами – отчуждение от другого и выстраивание системы отношений с другим. По нашему мнению, сепарация – это интегративный процесс индивидуации (обретения собственного "Я") и выстраивания актуальных отношений со значимым другим.

Двойную симбиотическую поляризацию в материнской сепарации мы определяем как двуполярно направленный процесс вовлеченности женщины-матери в новый виток эмоционально-психической зависимости – с собственной матерью (с одной стороны), и с собственным ребенком – с другой, – где ей предстоит обрести новый уровень самоидентификации и интегративной целостности своей личности.

Полюса двойной симбиотической поляризации, в случае материнской сепарации, – это собственная мать женщины-матери, а также – ее ребенок.

В процессе двойной симбиотической поляризации женщина создает собственный образ себя как матери (независимый от идентификации с образом собственной матери), а также собственную внутреннюю репрезентацию себя как матери конкретного этого ребенка, отделяя себя от него. Исходным этапом сепарации от ребенка, как и от собственной матери, является неизбежный процесс отождествления и слияния – диада.

В данной статье мы рассмотрим идею триады как необходимого условия сепарации и выхода из диадических отношений, где третий разрушает симбиотическую целостность. При этом, мы говорим не только и не столько о материнской сепарации, сколько о сепарации-индивидуации (фигура третьего, разрушающего диаду "мать-дитя", необходима для индивидуации ребенка) и сепарации как процессе, длящемся всю жизнь. Тем не менее, тема сепарации-индивидуации, как и тема диадических и триадических отношений, неразрывно связана с темой материнской сепарации, поэтому мы уделяем ей внимание в статье.

Актуальность темы триады для матерей "нашей части света" (термин А. Шадриной [8]) объясняется тем, что в опыте современных женщин-матерей (преимущественно выросших в девяностые) фигура отца (традиционная фигура третьего, разрушающего диаду) часто была маргинализирована (алкогольная зависимость, социальная дезадаптация) либо отсутствовала (развод или "рождение ребенка для себя"). В результате этого современная женщина-мать легко строит диадические отношения, существующие в ее внутренней системе привязанностей как рабочая модель отношений (внутренняя рабочая модель репрезентации привязанностей по К. Бришу, связанная с репрезентацией привязанностей значимых лиц, ухаживающих за ребенком) [1, с. 38-41].

Изложение основного материала статьи. Процесс перехода от диадических отношений к триадическим дает возможность для формирования различных сценариев вторичной социализации, с установлением устойчивого контакта не только в парных, но и в групповых взаимоотношениях. Триадические отношения как необходимое условие сепарации впервые должны проявиться в детском возрасте, когда диада "мать-дитя" разрушается внедрением отцовской фигуры, и формируются триадические отношения (триада).

Формирование триадических взаимоотношений в детском возрасте, как этап сепарационного процесса, оказывает влияние на сепарационные процессы взрослого человека. Н.Е. Харламенкова, Е.В. Кумыкова, А.К. Рубченко так пишут о преемственности этапов сепарационного процесса [6, с. 22]: "Преемственность между этапами можно обнаружить в сохранении общего профиля и общей цели психологической сепарации, которые устойчиво наблюдаются во всех возрастах. Если трудности в переживании своей автономности возникают в одной системе отношений, то они будут повторяться и в других типах социальных контактов, распознаваемых и как непосредственно данные, и как проявившие себя компенсаторно".

Итак, ключевой фигурой любого сепарационного процесса оказывается фигура «третьего», разрушающая диадическую общность, вовлечение человека в единую среду, общность себя и объекта отождествления, который воспринимается как продолжение некоего внутреннего «мы» (диада с матерью здесь оказывается некоторым прообразом отношений, как и процесс выхода из неё, который далее может переноситься как шаблон сепарационного процесса на другие типы отношений).

В том случае, если сепарационный процесс и завершение диадических отношений с матерью прошли с нарушением, не в полной мере состоялись (с фиксацией на созависимой или контрзависимой стадии), диада не трансформировалась в триаду под влиянием фигуры отца или иного «третьего» (значимого для матери) лица, смещающего ее тотальный вектор внимания с ребёнка, а также имеющего с ребёнком свои особые отношения, отличные от отношений с его матерью, то диадическая модель отношений может оставаться единственной рабочей моделью, переносимой личностью на все дальнейшие типы отношений.

Описанная ситуация ярко заметна в детских сообществах, когда дети с диадической моделью отношений могут строить дружбу только с одним другом. И, если возникает дружба нескольких детей, то такой ребёнок выбирает в этой ситуации всегда одного партнера по игре, одного друга, возможно, меняя его ситуативно на другого, но всегда придерживаясь парных отношений (сегодня я дружу с Наташей, но не хочу играть с Машей, а если сегодня я играю с Машей, то не хочу играть с Наташей, игра втроём неприемлема).

Так, эта же модель переносится и во взрослые отношения. Когда диадическая связь с матерью (отцом у «папиной дочки») переносится далее на супруга, отношения с ним удовлетворяют ее и строятся позитивно только до момента появления ребёнка. Рождение ребёнка ставит перед матерью дилемму – оставаться в близкой связи с мужем или "сменить объект отношений" на ребёнка. Чаще выбор происходит в пользу ребёнка, и тогда муж оказывается "на периферии отношений" как добытчик, обеспечивает семью, но теряет глубину эмоциональной близости с женщиной, часто под эгидой потребности ухода за ребёнком, мать вытесняет его из супружеской спальни. Второй вариант развития событий, – когда женщина-мать делает выбор в пользу отношений с супругом, тогда ребёнок «мешает» и передаётся бабушкам, либо няням, детским учреждениям.

Интересно, что появление второго ребёнка опять приводит мать к выбору с кем она будет строить диадические отношения. Если она была включена в диадические отношения с ребёнком, то появление второго малыша заставляет ее, в первом варианте развития событий, образовывать с ним новую диаду, а

старший ребёнок начинает ее раздражать своими апелляциями к ней, требованиями внимания, его эмоции вызывают негодование, и мать считает, что он уже должен сам справляться со своей жизнью, учитывать интересы ее диады с малышом (часто без учёта возрастных возможностей старшего ребёнка, нередко вовсе ещё не взрослого). Во втором варианте развития событий, она остаётся в диаде со старшим ребёнком, а младший «создаёт им проблемы» своими потребностями, требованием внимания, что также вызывает раздражение у матери.

Рабочая модель триады должна быть нормативно сформирована и прожита ребёнком в районе 3 лет, когда он начинает осознавать, что у родителей есть значимые, отличные от отношений с ним, недоступные для него отношения, но при этом он так же может успешно строить с каждым из них свои уникальные отношения, наблюдать их отношения из позиции «извне» и быть наблюдаем вторым родителем внутри отношений общения с первым родителем (мамой или папой). Отношения ребенка с матерью и отцом всегда разные, связанные с уникальными характеристиками личностей матери и отца, с особенностями социальных ролей, отыгрываемых ими по отношению к ребенку, с особенностями уникальных личностных взаимоотношений между каждым из родителей и ребенком.

Если триадическая модель становится освоенной, успешно формируется, то в дальнейшем человек может строить сложные конфигурации отношений с другими людьми: дружить группой, удерживать в своём внутреннем пространстве отношения разного порядка, легко, без, расщепления переживая их различия ("я мать этих детей и жена этого мужчины, я могу быть с ним в отношениях и это не наносит ущерба моим отношениям с каждым из детей"). В случае успешного освоения триадической модели женщиной-матерью, отношения воспринимаются дифференцировано – это разные отношения: с одним ребёнком, с другим ребёнком, с мужем, с собственной матерью. Это, на практике, может выражаться в следующих ситуациях: "если мы пошли в кино с мужем, то я могу быть погружена в здесь-и-сейчас-процесс, проживаю роль жены, подруги, но не матери, тревожащейся о детях"; "играя с ребёнком, я не прокручиваю в голове разговор с мужем, а могу быть аутентична проживаемому сейчас процессу отношений с этим ребёнком"; "я не сравниваю одного ребёнка с другим, различаю, что со старшим я могу уже общаться вот так, ожидать от него одного эмоционального и поведенческого отклика, а с младшим я строю систему взаимодействия иначе, в зависимости от его возраста и индивидуальных особенностей"; "каждый из них – дети, муж, мама - имеет свои особенности, и мои отношения с ними также разные, адаптивные контексту ситуации".

Как отмечают Н.Е. Харламенкова, Е.В. Кумыкова, А.К. Рубченко, "История детско-родительских отношений, как и отношений с обществом в целом, характеризуется явным парадоксом, состоящим в том, что глубина и возможное развитие диады или триады наблюдаются только в том случае, когда участники этого процесса стремятся к собственной автономности и независимости" [6, с. 18]. Таким образом, мы можем говорить о том, что материнская сепарация является не только условием построения триады, но и изначальной диады (физическая диада складывается, в любом случае, во внутриутробный период, но формирование психофизиологической диады после родов обусловлено предшествующей сепарацией женщины-матери от собственной матери). В случае, если первичная диада женщины-матери и ребенка складывается неблагополучно, то дальнейший процесс сепарации также будет нарушаться: выйти из слияния нельзя, если оно не сложилось и не пережило развитие. В этом контексте также интересно замечание Джеймса Холлиса, анализирующего глубину и длительность супружеских связей, который пишет, что с наступлением кризиса среднего возраста человеку приходится искать замену модели взаимного слияния, вследствие того, что отношения быстро истощаются и исчерпывают себя [7, с. 84]. Это, на наш взгляд, может быть хорошей иллюстрацией кризиса длительного диадического слияния (стадия созависимости) матери и ребенка: рано или поздно отношения слияния истощают и исчерпывают как себя, так и обоих участников этих отношений.

Если вспомнить, что диада "мать-дитя" определяется как психофизиологическое единство, где адаптивной средой для ребенка является мать, то можно говорить о том, что длительные диадические отношения истощают мать, ведут к материнскому эмоциональному выгоранию, являясь, наряду с бытовыми и коммуникативными проблемами, его значимым фактором.

Выводы. Таким образом, мы можем сделать следующие выводы:

1. Переход от диадической модели отношений к триадической их модели мы считаем необходимым условием функциональной сепарации.
2. Говоря о сепарации, мы понимаем ее не только как сепарацию-индивидуацию ребенка, но и как процесс, длящийся в течение всей жизни.
3. Обязательным условием успешных триадических отношений (триада) должна быть сложившаяся диада (диадические отношения).
4. Диадические отношения (первичная диада) складываются в период внутриутробного развития ребенка и, в норме, продолжаются после его рождения. С рождением ребенка происходит новый виток формирования диады – не только как физиологической (которая складывается естественно), но как психофизиологической (которая складывается в результате сонастройки импринтинга и сонастройки матери и ребенка в послеродовой период.
5. Условием успешного формирования диады женщины-матери и ее ребенка является предшествующие успешные диадические отношения женщины-матери с ее собственной матерью, впоследствии трансформировавшиеся в триаду.
6. Разрушение диадических отношений и формирование триады в детском возрасте влияет на способность человека (в детстве или во взрослом возрасте) устанавливать и развивать отношения, выходящие за рамки парной динамики.
7. Задержка в диадических отношениях с ребенком (где мать является психофизиологической адаптивной средой для ребенка) истощает женщину-мать, является значимым фактором материнского эмоционального выгорания.

Литература:

1. Бриш К.Х. Терапия нарушений привязанности: от теории к практике / Пер. с нем. – М.: Когито-Центр, 2014. – 316 с.
2. Сорокина Е.Н. К проблеме девиации материнского отношения в контексте нарушений сепарационного процесса // Вопросы девиантологии. – 2020. – №3(4). – С. 38-45

3. Сорокина Е.Н. Проявление матерью черт эмоциональной зависимости в детско-родительских отношениях как фактор нарушения сепарационного процесса в диаде мать-дитя // Современная психология и педагогика: проблемы и решения / Сб. Ст. По материалам XXXIX международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд. ООО «СибАК», 2020. – №10 (37). – С. 55-60
4. Сорокина Е.Н. Субъективное переживание состояния счастья и внутренней удовлетворенности женщины как фактор успешной сепарации с ребёнком // Современные исследования в психологии и педагогике. Экономика. Социология. Право: материалы международной научно-практической конференции (Новороссийск – Астрахань, 1 октября-8 октября 2020). – Саратов: Издательство ЦПМ «Академия Бизнеса», 2019. – С. 32-45
5. Сорокина Е.Н. Эмоциональная зависимость в материнстве и её влияние на сепарационный процесс с ребёнком // European Journal of Humanities and Social Sciences. – 2020. – №6. – С. 123-128
6. Харламенкова Н.Е., Кумыкова Е.В., Рубченко А.К. Психологическая сепарация: подходы, проблемы, механизмы. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2015. – 367 с.
7. Холлис Дж. Перевал в середине пути: как преодолеть кризис среднего возраста и найти новый смысл жизни. – М.: Когито-Центр, 2008. – 206 с.
8. Шадрина А. Дорогие дети: сокращение рождаемости и рост «цены» материнства в XXI веке. – М.: Новое литературное обозрение, 2017. – 392 с.

Психология

УДК 159.9
кандидат педагогических наук, соискатель ученой степени доктора наук Сорокина Екатерина Николаевна
Институт психологии творчества (г. Нижний Новгород)

ЛИЧНОСТНАЯ АВТОНОМИЯ ЖЕНЩИНЫ-МАТЕРИ И СЕПАРАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. В статье определяются границы феномена психологической сепарации, раскрывается ее сущность в качестве процесса, разворачивающегося в течение жизни. Психологическая сепарация выводится за пределы детско-родительского контекста (приводятся различные определения сепарации исследователями данного явления), а также рассматривается с позиции личностной автономии женщины-матери.
Ключевые слова: материнство, материнствование, сепарация, сепарационный процесс, сепарационная динамика, самоактуализация, сепарация-индивидуация, личностная автономия женщины-матери, материнско-детская сепарация, детско-родительская сепарация.
Annotation. The article defines the boundaries of the phenomenon of psychological separation, represents its essence as a process that unfolds during life. Psychological separation is taken out of the child-parent context (various definitions of separation by researchers of this phenomenon are given) and is considered from the standpoint of the personal autonomy of a mother.
Keywords: motherhood, mothering, separation, separation process, separation dynamics, self-actualization, separation-individuation, personal autonomy of a mother, maternal-child separation, child-parental separation.

Введение. Исследование вопросов материнства актуального времени, значимых аспектов становления интегративной целостности личности женщины-матери с необходимостью подводит нас к осмыслению вопроса о личностной автономии как таковой, а также исследованию процесса психологической сепарации в целом.

Традиционно понятие сепарации чаще всего рассматривается в контексте процесса формирования личности ребенка и обретения им все большей автономии от матери. Тем не менее, феномен сепарации не ограничивается детско-родительским контекстом: исследователи говорят о психологической сепарации как феномене межличностных отношений [3]; изучают механизмы психологической сепарации [11], определяют проблемное поле исследования феномена сепарации [5] и т.д.

Изложение основного материала статьи. Этапы сепарации-индивидуации в раннем возрасте представлены в исследованиях М. Малер, Дж. Мак-Девитт [6]. Авторы выделяют несколько фаз в процессе детско-материнской сепарации-индивидуации, соотнося их с витальными потребностями ребенка [7]: нормальная аутическая фаза (0-1 мес.); нормальная симбиотическая фаза (1-5 мес.); фаза сепарации-индивидуации (5-36 мес.), включающая в себя субфазы: субфазу дифференциации (5-9 мес.); субфазу практики (9-15 мес.); субфазу воссоединения (15-24 мес.); субфазу консолидации объектов (24-36 мес.). Рождение личности - итог завершения прохождения фаз сепарации-индивидуации, выделенных М. Малер.

Исследование фаз сепарационного процесса находим в работах таких исследователей, как П. Блос [1], а позднее – R. Josselsson [13]. Так, авторы вводят понятие вторичной сепарации, которую рассматривают как многоэтапный процесс, проходящий также в подростковом, юношеском возрасте. Период вторичной сепарации-индивидуации включает такие подфазы: дифференциации, то есть отделения от родительских фигур; практики – как возможности социального эксперимента с другими людьми и с самим собой в новых ситуациях; воссоединения – где происходит актуализация противоречий, при которой подросток стремится к независимости, и одновременно – регрессирует к детской зависимости от родительских фигур; консолидации, когда формируется способность целостного восприятия родителей во всем многообразии их противоречивых черт, достоинств и недостатков, что помогает перестроить детско-родительские отношения в сторону большего равенства. Завершение вторичной сепарации-индивидуации – параллельные процессы: отделение от родителей, обретение независимости, выстраивание собственной идентичности, интеграция личной истории.

В подходе американских исследователей Б. Уайнхолда и Д. Уайнхолд [10] сепарация рассматривается как четыре стадии взаимоотношений, на каждой из которых происходит постепенное отделение ребенка от родителей, формирование его автономии. Интересно, что процесс сепарации, согласно модели супругов Уайнхолд, охватывает возраст от 0 до 12 лет. Первая стадия (0-9 мес.) – стадия созависимости или симбиотическая (мать и ребенок). Позитивный опыт взаимодействия ребенка и родителей помогает решить

главную задачу стадии – обретение связи и создание доверия, без чего невозможно полноценное развитие личности и дальнейшая сепарация. Вторая стадия (от 12 до 36 мес.) – стадия противозависимости (контрзависимости), на которой происходит первый опыт отделения от родителей: ребенок стремится исследовать мир, проявляя первые требования и желания. В случае, если вторая стадия успешно завершается к трем годам, ребенок оказывается готов перейти к следующей – стадии независимости (от 3 до 6 лет). На этом этапе автономия ребенка распространяется на разные жизненные и деятельностные сферы, при сохранении связи с родителями. Четвертая стадия (от 6 до 12 лет) – взаимозависимости. Отношения с окружающими на этом этапе строятся по дихотомическому принципу «поиск близости – стремление к отдалению». В результате ребенок обретает важную способность «двигаться вперед и назад между соединением и отдалением, не испытывая при этом какого-либо дискомфорта» [10, с. 46].

Этапы прохождения ребенком процессов сепарации в отечественной психологии описываются в рамках концепций периодизации развития и возрастных кризисов (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, Л.Ф. Обухова, В.И. Слободчиков, К.Н. Поливанова, Т.В. Драгунова).

Так, Д.Б. Эльконин пишет о «критическом возрасте», используя термины «расчленение», «выделение Я», «расщепление». Кризис автор понимает как пик сепарационной активности, когда ребенок экспериментирует с границами собственных возможностей, определяет меру дозволенного, отделяется от матери, а в более старшем возрасте – и от других значимых взрослых. Д.Б. Эльконин подчеркивает сепарационную значимость возрастных кризисов: «Может быть, кризис трех лет и кризис одиннадцати лет следует называть кризисами самостоятельности или эмансипации от взрослых?» [12].

Ряд исследователей рассматривают вопросы сепарации в контексте возрастного, личностного и социального становления юношей и девушек, входящих в самостоятельную жизнь, взрослость, оставляющих родительскую семью. Так, периодизация этапов сепарации, представленная в модели Ю.В. Потаповой, А.Ю. Маленовой [5] предполагает не только этапы, связанные с детским и подростковым возрастом, но и стадию создания собственной семьи. В упомянутой модели выделены такие этапы: первый – полное единство матери и ребенка (перинатальный и постнатальный период). Второй – этап биологической сепарации, когда ребенок обретает способность прожить без непосредственной близости к телу матери (первичное разделение). Третий – двигательная сепарация: ребенок становится способен самостоятельно перемещаться и исследовать мир. Четвертый – коммуникативная сепарация: расширение коммуникативных контактов ребенка со сверстниками и взрослыми за пределами семейного круга (дошкольный и младший школьный возраст). Пятый – когнитивная сепарация в подростковом периоде, которая предполагает развитие способности самостоятельно мыслить и принимать решения, оперировать собственными ценностями. Также авторы выделяют шестой, заключительный, этап – этап социальной сепарации, предполагающий отделение при проживании, обретение материальной независимости и создание собственной семьи.

Отметим, что подобный взгляд на сепарацию, как только на процесс возрастного развития личности ребенка и даже молодого человека нам представляется усеченным. На наш взгляд, вопрос сепарации носит более глубокий характер, включающий в себя ценностно-нормативные аспекты, готовность к формированию собственной аксиосферы, альтернативной родительской, и предполагает существование в философском, социальном, межличностном, внутриличностном и других значимых измерениях.

Нам представляется интересным посмотреть на вопрос сепарации как на один из ключевых аспектов личностного развития, необходимый этап и фактор достижения личностью интегративной целостности. Достижение интегративной целостности, как нам видится, с необходимостью строится на предшествующем этапе сепарации, а также – более раннем этапе холистической целостности (холистического слияния). Иными словами, нельзя выйти из симбиотической целостности матери и ребенка, если такая целостность не была сформирована после рождения ребенка (не произошла детско-материнская сонастройка как новое обретение диадической близости после этапа беременности, где такая близость была дана от природы). «После родов окситоцин способствует появлению у матери и малыша желания быть рядом друг с другом, а также чувства близости и расслабления, причем как у матери, так и у ребенка» [2, с. 37].

В свою очередь, процесс индивидуации, раскрытия своего личностного потенциала, невозможен без процесса сепарации, который представляется нам не как конечный по времени, достижимый к определенному возрасту, но нормативно проходящий свои витки развития в течение всей жизни человека («сепарация как пожизненный процесс»). Подтверждение своей мысли находим в работе «Психологическая сепарация: подходы, проблемы, механизмы» [11, с. 21] «сепарация представляет собой процесс, который охватывает всю жизнь человека, начиная с его рождения и заканчивая смертью. В динамике сепарации видится принципиальная невозможность завершить этот процесс на каком-либо этапе жизни, ведь человек как личность формируется и развивается в системе отношений с другими людьми». Добавим, что сепарация в этом контексте видится нам неразрывно связанной с процессами социализации и инкультурации (десоциализации, ресоциализации, декультурации, рекультурации), соединения и разъединения с различными социальными и культурными феноменами, системами, процессами, средами и т.д.

Исследователи вопросов сепарации отмечают, что процессы сепарации актуальны именно во взаимоотношениях с матерью, которая на самом деле является значимой фигурой и «самым важным законодателем» и в детские, и в юношеские годы (А.Я. Варга, Ю.В. Потапова, И.А. Челядинская, А.О. Широка). Ее влияние велико, эмоциональная связь с детьми не ослабевает, в отличие от связи с отцом, отношения с которым, в силу различных обстоятельств, могут быть достаточно дистанцированы, поверхностны, противоречивы [9, с. 133]. Это, по нашему убеждению, приводит к тому, что одним из значимых моментов, актуализирующих вопросы сепарации в жизни уже взрослой женщины, оказывается ее вхождение в материнство, где происходит ее неизбежная идентификация с собственной матерью (а также с различными измерениями материнского мифа: архетипическим, социальным, родовым, семейным) [8].

Нам представляется актуальным рассмотрение процесса сепарации с позиции личностного становления женщины-матери как того «краеугольного камня», с которого начинается жизненный путь и становление личности каждого человека (коль скоро каждый человек - ребенок своей матери). Именно мать становится той «матрицей», формирующей базу системы привязанности человека, закладывающей основу как его личности, представлений о самом себе, так и «рабочих моделей» его межличностного взаимодействия [2, с. 39].

«Материнский» аспект сепарации неразрывно связан с «семейным» ее аспектом: критериями успешности сепарационного процесса у взрослых людей традиционно считаются такие факторы как создание

собственной семьи, раздельное проживание с родителями, способность принимать автономные жизненные решения. Отметим, что подобный взгляд на «семейный аспект» проблемы сепарации представляется нам достаточно узким: как показывает практика, не всегда физическая сепарация с родителями (обретение собственного жилья, переезд в другой город, страну) обеспечивает взрослых детей достаточным уровнем внутренней автономии. С другой стороны, традиционный уклад жизни общества «нашей части света» обладает некоторыми культурными особенностями, в рамках которых совместное со старшим поколением проживание может не быть критерием, свидетельствующим о незавершенном процессе сепарации от них.

Говоря о сепарационном процессе в контексте автономии личности (и интегративной целостности личности женщины-матери), рассмотрим различные аспекты сепарации, ее элементы, ее типы и т.д.

Латинский корень термина «сепарация» (лат. separatio) – отделение. Психологическая сепарация – термин, предложенный М. Малер [7] для описания двух взаимосвязанных процессов, постепенно разворачивающихся в ходе психического развития: ухода от объекта или прекращения с ним каких-либо отношений. По нашему мнению, еще одним взаимосвязанным процессом в этом аспекте является сближение; так, сепарация представляется нам процессом не только отделения, но и сближения, причем последнее находится с первым в ситуации диалектического взаимодействия; также данные процессы можно рассматривать как фазы сепарации, происходящей в течение всей жизни человека.

Нам представляется важным то, являются ли процессы сближения-отдаления управляемыми. Мы рассматриваем сепарацию, в межличностном ее измерении (для отношений разного уровня и разного порядка), как своего рода «управляемую дистанцию». Кроме того, при управлении процессами сближения-отдаления важны исходные характеристики межличностного взаимодействия: уровень связанности (слияния, отождествления) акторов взаимодействия (сюда можно отнести и родственные связи), характер субординации акторов, уровень личностного и социального отождествления с партнером по взаимодействию и т.д.

В психоаналитическом смысле (З. Фрейд и последователи) сепарация представляет собой интрапсихический процесс, входящий в структуру сепарации-индивидуации, благодаря которому индивид приобретает чувство себя как самостоятельной и независимой от объекта целостности.

Еще одной составляющей сепарации является переживание, которое сопровождает этот процесс, и выражается в разных чувствах и эмоциях, проявляется на когнитивном уровне в виде знания и оценки, ведь опираясь на мышление, рефлексию, человек познает свое «Я» в мире бытия, формирует собственное независимое отношение к другим людям, различным жизненным ситуациям [11, с. 79]. По нашему мнению, речь, фактически, идет о самоактуализации личности («познает свое Я в мире бытия», «формирует свое собственное независимое отношение к другим людям»), которую мы рассматриваем как ключевой аспект сепарации женщины-матери и предлагаем практические коучинговые модели (нейрографика, нейропластика, нарратив, мультиролевая модель, богобан), как методы инициирования и наработки навыка рефлексии, осознанного выстраивания ее характера и хода, что, в конечном счете, способно привести женщину-мать к самоактуализации, способствовать движению к интегративной целостности и, соответственно, – все более высоким уровням психологической сепарации.

Определение сепарации, по А. Лэнгле (австрийский психолог, логотерапевт, автор экзистенциального анализа), заключается в умении находить аутентичную дистанцию в каждой конкретной ситуации в отношениях с разными людьми, иметь возможность выбирать от близости до независимости [4]. В определении А. Лэнгле находим подтверждение собственным представлениям о сепарации не только как о длящемся в течение жизни, но и управляемом контекстуально процессе («близость-независимость»).

Данное определение кажется нам важным, поскольку делает акцент на управляемости (межличностной, внутренне-межличностной, внутриличностной) дистанции в зависимости от контекста. В материнстве это оказывается особенно важно, поскольку процесс взаимодействия матери и ребенка оказывается очень динамичным в силу ряда причин: динамика развития ребенка (смена возрастных этапов); разнообразие запросов ребенка к матери (поддержать, направить, утешить, выставить границу, скорректировать поведение, обучить и так далее); социальный контекст (взаимодействие дома в бытовом контексте, взаимодействие в рамках образовательного учреждения, взаимодействие в контексте широкого социума (аэропорт, торговый центр, кафе - где представлены интересы других людей, включенных в ситуацию)); контекст задачи, которую ставит перед собой мать (научить ребенка, дать ребенку урок, укрепить связи между членами семьи в совместном досуге, снять эмоциональное напряжение, повеселиться, утвердить иерархический порядок в семье, пополнить свой эмоциональный ресурс и т.д.).

В зависимости от актуального контекста, женщина-мать может увеличивать или сокращать дистанцию с ребенком и другими участниками ситуации (супруг, собственные родители, подруга, педагог, другие дети и так далее). Если это изменение сепарационной дистанции происходит неосознанно, то женщина-мать легко попадает под влияние эмоционального заражения от ребенка, под влияние эмоционального поля окружающих людей, в те или иные семейные (родовые) симбиотические переплетения, динамики, что мешает ей оставаться во взрослой позиции и качественно выполнять материнский труд (давать ребенку поддержку, занимать позицию ведущего взрослого в отношениях привязанности, сохранять широкое видение контекста ситуации и помнить о стратегических задачах воспитания (привить самостоятельность, например, а не просто тактически решить проблему и быстрее одеть самой ребенка в садик)).

Соответственно, рассматривая сепарацию в контексте материнствования, мы видим этот процесс как принципиально динамичный, “пульсирующий” и контекстно-управляемый женщиной (в случае достижения ею интегративной целостности личности, выхода в высокий уровень самоактуализации и внутренней психологической сепарации). Таким образом, женщина-мать одновременно находится под влиянием (проживает) несколько сепарационных динамик, которые оказываются чаще всего взаимозависимыми, но, тем не менее, должны быть разведены.

Выводы. Подводя итог размышлений по теме сепарационного процесса в контексте личностной автономии женщины-матери, делаем такие выводы:

1. Сепарационные процессы “ребенок-мать” и “мать-ребенок” взаимосвязаны; причем материнская сепарация (сепарация матери от ребенка) должна находиться в фокусе исследовательского внимания, поскольку представляет собой сложный процесс, влияющий на прохождение сепарации ребенком.

2. Сепарация – процесс, длящийся в течение всей жизни человека. Таким образом, говоря о “завершенной сепарации” или “пройденной сепарации”, имеем в виду не итог процесса (который по определению не может быть полностью завершен), а определенный сепарационный виток.

3. Детско-родительская сепарация имеет этапы, которые разные исследователи определяют по-разному. В статье мы приводим этапы по М. Малер, П. Блос, Б. и Д. Уайнхолдам, Д.Б. Эльконину, Ю.В. Потаповой и А.Ю. Маленковой.

4. Сепарацию мы рассматриваем в следующих коммуникативных контекстах: внутриличностный, внутренне-межличностный, межличностный.

5. Дистанция как элемент сепарационного процесса поддается осознанному управлению в контексте дихотомии “близость-независимость” (А. Лэнгле) или, пользуясь нашими терминами, “сближение-отдаление”.

6. Сепарация – контекстуальный процесс: можно говорить об акторах сепарации, о контексте сепарации (внутриличностный и межличностный, социальный, культурный, коммуникативный и т.д.). Тема сепарационного контекста требует дальнейшей разработки.

7. Важной составляющей сепарации является переживание, сопровождающее этот процесс («сепарационное переживание»), и требующее рефлексии.

8. Актуальность темы материнско-детской сепарации подчеркивается, среди прочего, тем, что с материнско-детской сепарации начинается сепарация личности вообще, в частности – сепарация личности будущей женщины-матери.

Итак, в данной статье мы попытались определить границы феномена психологической сепарации, раскрыли ее сущность в качестве процесса, разворачивающегося в течение жизни, вывели ее за пределы детско-родительского контекста (привели определения сепарации исследователями данного явления), а также рассмотрели сепарацию с позиции личностной автономии женщины-матери.

Литература:

1. Блос П. Психоанализ подросткового возраста. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2010. – 272 с.
2. Бриш К.Х. Терапия нарушений привязанности: от теории к практике / Пер. с нем. – М.: Когито-Центр, 2014. – 316 с.
3. Дитюк А.А. Психологическая сепарация как феномен межличностных отношений: к проблеме определения понятия // Бюллетень Южноуральского государственного университета. Серия Психология. – 2015. – №8(3). – С. 98-102
4. Дубинская В.В. Сепарация // Журнал практического психолога. – 2010. – №6. – С.73-90
5. Маленова А.Ю. Феномен сепарации: определение проблемного поля исследования / А.Ю. Маленова, Ю.В. Потапова // Вестник Омского университета. Серия: Психология. – 2013. – № 2. – С. 41-48
6. Малер М., Мак-Девит Д. Процесс сепарации-индивидуации и формирование идентичности // Психоаналитическая хрестоматия. Классические труды / ред. М.В. Ромашкевич. – М., 2005. – 360 с.
7. Малер М.С., Пайн Ф., Бергман А. Психологическое рождение человеческого младенца: симбиоз и индивидуация / Пер. с англ. – М.: Когти-Центр, 2011. – 413 с.
8. Сорокина Е.Н. Материнский миф “нашей части света”: ретроспективный анализ // Обзор педагогических исследований. – 2021. – №2.
9. Сысоева Л.В., Петренко Т.В. Проблема сепарации от родителей в русской семье: социокультурный и психологический аспекты // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2016. – № 62. – С. 126-134
10. Уайнхолд Б. Освобождение от созависимости / Б. Уайнхолд, Д. Уайнхолд. – М.: Класс, 2002. – 224 с.
11. Харламенкова Н.Е., Кумыкова Е.В., Рубченко А.К. Психологическая сепарация: подходы, проблемы, механизмы. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2015. – 367 с.
12. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 416 с.
13. Josselsson R. Ego development in adolescence. In J. Adelson (Ed.) / R. Josselson. Handbook of Adolescent Psychology. – New York: Wiley, 1980. – P. 188-210.

Психология

УДК 378.2

кандидат психологических наук, доцент Фёдоров Александр Фёдорович
Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых (г. Владимир),
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Москва)

ОПТИМИЗАЦИЯ ВЛИЯНИЯ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ

Аннотация. Объектом исследования является семья. Семья является тем первичным коллективом, в котором начинается и происходит формирование многих важных личностных отношений. Целью исследования являлось определение основных социально-психологических закономерностей формирования отношения к труду в семье. Основными методами получения эмпирической информации являются стандартизованные интервью с родителями осужденных, а также наблюдение за наследуемыми семьями. При проведении групповых дискуссий среди родителей осужденных выяснилось, как важно внимательно относиться к их психологическим особенностям. В работе по оптимизации социально-психологических влияний семьи выявлено, что в целенаправленной деятельности семьи по формированию отношения к труду проявляются пять функциональных компонентов, аналогичных компонентам педагогической деятельности: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный и организаторский. Исследование выявило роль различных социально-психологических условий, способствующих эффективности выявленных целенаправленных влияний: ценностно-ориентационного единства семьи, согласованности понимания,

принятия и исполнения различных ролей в семье, развитых трудовых и коллективистских норм, а также стиля руководства, референтности родителей и положительной эмоциональной атмосферы семьи, выступающих опосредующими факторами в формировании положительного общественно-значимого отношения к труду. Применение активных социально-психологических методов в практике воспитательной работы с семьей по разработанной программе способствовало усилению влияния семьи в формировании положительного отношения осужденных к труду в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Выраженные и уравновешенные эмотивные, когнитивные и конативные целенаправленные влияния семьи создают благоприятную основу для формирования развитого положительного отношения к труду как глубоко личностного феномена, связанного и с другими важнейшими отношениями личности.

Ключевые слова: семья, воспитательная работа, стиль, родители, компонент, влияние, труд, фактор, психологические условия, эффективность.

Annotation. The object of the study is the family. The family is the primary collective in which the formation of many important personal relationships begins and takes place. The aim of the study was to determine the main social and psychological patterns of the formation of attitudes towards work in the family. The main methods of obtaining empirical information are standardized interviews with the parents of convicts, as well as observation of inherited families. During group discussions among the parents of the inmates, it became clear how important it is to be attentive to their psychological characteristics. In the work on the optimization of the socio-psychological influences of the family, it was revealed that in the purposeful activity of the family in the formation of attitudes towards work, five functional components appear, similar to the components of pedagogical activity: gnostic, design, constructive, communicative and organizational. The study revealed the role of various socio-psychological conditions contributing to the effectiveness of the identified targeted influences: value-orientational unity of the family, consistency in understanding, acceptance and execution of various roles in the family, developed labor and collectivist norms, as well as leadership style, reference parents and a positive emotional atmosphere of the family, acting as mediating factors in the formation of a positive socially significant attitude towards work. The use of active social and psychological methods in the practice of educational work with the family according to the developed program contributed to the strengthening of the influence of the family in the formation of a positive attitude of convicts to work in the experimental group as compared with the control group. Expressed and balanced emotive, cognitive and conative purposeful family influences create a favorable basis for the formation of a developed positive attitude to work as a deeply personal phenomenon associated with other important relationships of the individual.

Keywords: family, educational work, style, parents, component, influence, labor, factor, psychological conditions, efficiency.

Введение Семья является тем первичным коллективом, в котором начинается и происходит формирование многих важнейших личностных отношений. Велика роль семьи и в воспитании отношения к труду. В Толковом словаре С.И. Ожегова, термин «семья» имеет несколько значений: группа, организация людей, спаянных дружбой и объединенных общими интересами; объединение людей, сплоченных общими интересами [3]. Под непосредственным ее влиянием формируются трудовые навыки, основы ответственности и организованности, понимание значения труда и ориентация на определенное его содержание, наконец, основы гражданственности в отношении к труду.

Объектом исследования является семья и ее роль в исправлении осужденных. В статье 9 Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации [4], дано определение исправление осужденных – это формирование у них уважительного отношения к человеку, обществу, труду, нормам, правилам и традициям человеческого общежития и стимулирование правопослушного поведения.

Целью исследования являлось определение основных социально-психологических закономерностей формирования отношения к труду в семье. Основными методами получения эмпирической информации являются стандартизованные интервью с родственниками осужденных, а также наблюдение за наследуемыми семьями. В статье 14 Семейного кодекса РФ зафиксировано, что близкими родственниками являются родственники по прямой восходящей и нисходящей линии (родители и дети, дедушки, бабушки и внуки) [2].

Изложение основного материала статьи. Как показал анализ результатов исследования, лишь выраженные и уравновешенные эмотивные, когнитивные и конативные целенаправленные влияния семьи создают благоприятную основу для формирования развитого положительного отношения к труду как глубоко личностного феномена, связанного и с другими важнейшими отношениями личности.

Исследование выявило также роль различных социально-психологических условий, способствующих эффективности выявленных целенаправленных влияний: ценностно-ориентационного единства семьи, согласованности понимания, принятия и исполнения различных ролей в семье, развитых трудовых и коллективистских норм, а также стиля руководства, референтности родителей и положительной эмоциональной атмосферы семьи, выступающих опосредующими факторами в формировании положительного общественно-значимого отношения к труду.

Полученные результаты позволили на втором этапе исследования начать процесс оптимизации влияния семьи на формирование отношения к труду с помощью активных социально-психологических методов.

Целью применения используемых в эксперименте активных социально-психологических методов является оптимизация отношения к труду осужденных: во-первых, через овладение родителями основами целенаправленных социально-психологических влияний; во-вторых, через включение самого осужденного в процесс активного, сознательного, всестороннего развития его социально и личностно значимого отношения к труду.

Помимо индивидуальных консультаций с родителями и специальных семинаров использовались: метод определения воспитательного потенциала семьи на основе оценок осужденных и самооценок родителей своих эмотивных, когнитивных и конативных влияний в различных ситуациях; социально-психологические лекции для родителей об отношении к труду и механизмах его целенаправленного формирования; метод «целенаправленных влияний», при котором родители овладевали навыками эмотивных, когнитивных и конативных влияний на формирование положительного отношения к труду у осужденных; метод групповой дискуссии, при котором родители с помощью ведущего психолога определяли оптимальные пути своих влияний в различных конкретных ситуациях.

В работе по оптимизации социально-психологических влияний семьи выявлено, что в целенаправленной деятельности семьи по формированию отношения к труду отчетливо проявляются пять функциональных

компонентов, выделенных Н.В. Кузьминой [1] в педагогической деятельности: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный и организаторский.

Гностический компонент – возможно более полное познание своего ребенка, выявление задатков, склонности к разным видам деятельности, а также склонности к способам ее выполнения.

То, что углубленное познание помогает раскрыть задатки и способности своего ребенка, наиболее доступный, убеждающий аргумент в работе с родителями по активизации их гностической деятельности. Заинтересованность в раскрытии способности является часто толчком для раскрытия своих возможностей во взаимодействии с ребенком с целью развития и совершенствования его в данном виде деятельности, а также совершенствования в целом его отношения к труду.

При проведении групповых дискуссий среди родителей осужденных выяснилось, как важно вдумчиво относиться к их психологическим особенностям. Некоторых из родителей, например, раздражает медлительность, других – склонность браться за много дел сразу. С помощью психолога, проводивших групповую дискуссию, стало возможным прийти к общему мнению о том, что противоположные особенности осужденных можно использовать и разумно регулировать; одновременно такие «открытия» служат стимулом для знакомства с популярной литературой по этим вопросам.

К гностическому компоненту деятельности относится и взаимопонимание с осужденными. Особенно оно важно, когда активность осужденного как субъекта многих видов деятельности значительно возрастает. Здесь чаще, чем раньше, встречается как переоценка положительных качеств («Мне кажется, что отношение к труду вполне сформировано – он все умеет делать, если захочет»), так и недооценка этих положительных качеств.

Необходимо отметить, что уже через несколько месяцев после начала работы с родителями и они сами, и осужденные отмечали улучшение взаимопонимания.

Одной из главных задач работы с семьями было повышение социально-психологической компетентности родителей в формировании положительного отношения к труду.

Первоначально со всеми родителями проводилось стандартизированное интервью, в котором выявлялись особенности их эмотивных, когнитивных и конативных влияний на формирование отношения к труду у осужденных. Затем родителям представлялись обобщенные данные об особенностях их влияний. Для того, чтобы обеспечить максимальное понимание родителями предлагаемого материала, с ними были проведены специальные занятия-семинары, на которых через конкретные и наглядные примеры раскрывалась специфика трех типов влияния семьи и их роль в формировании положительного отношения к труду. Для простоты они были названы: «Ваше влияние на развитие положительных эмоций, на формирование любви к труду у осужденного», «Ваше влияние на сознательность в труде» и «Ваше влияние на умения и навыки в труде». На конкретных примерах была показана необходимость и важность единства проявления трех указанных типов влияния.

Далее родителям предъявлялась схема особенностей проявления отношения к труду при неразвитости его эмоционального, рационального или действенного компонентов.

Представленные родителям данные о выраженности и уравновешенности их когнитивных, эмотивных и конативных влияний давали им возможность представить свои неиспользованные резервы и социально-психологические потенциалы в формировании и развитии положительного отношения к труду у осужденных.

Проектировочный компонент деятельности семьи должен предполагать целевое планирование в подготовке к труду. Здесь важно даже не столько то, кем бы хотели видеть своих детей, но главным образом – какими. Нужно обязательно предвидеть, какие черты отношения к труду будущему и сегодняшнему семья хотела бы формировать: с ориентацией на предполагаемую профессию или род деятельности или без такой ориентации.

Очень тесно проектировочный аспект деятельности – целевое предвидение – связан с гностическим аспектом, адекватными или ложными представлениями о возможностях и способностях осужденного. И совсем редко в беседах с родителями можно было услышать, что они хотят видеть осужденных подготовленными к труду в коллективе: доброжелательными и гуманными по отношению к товарищам, готовыми помочь, готовыми к тому, чтобы интересы коллектива ставить выше личных.

Таким образом, родители часто довольно абстрактно «проектируют» будущего специалиста, мастера своего дела, не ставя перед собой и перед своими детьми конкретных задач развития вполне определенных черт личности, а также не представляя способов решения своих проективных планов. Кроме того, довольно часто родители не учитывают важную роль активной позиции (позитивной или негативной) своих детей в подготовке к будущему труду.

Существует специфика в проектировочном компоненте деятельности семьи, которую также не всегда учитывают родители.

Родителям принадлежит не только инициатива в планировании целей и задач воспитания, но и организация всех видов деятельности. На это обращалось серьезное внимание родителей, очень важно постепенно предоставлять большую свободу в выборе деятельности, способе ее организации.

Требование это далеко не новое, но, тем не менее, в работе постоянно приходилось сталкиваться с противоречием. В развитии проектировочного компонента деятельности семьи предлагалась схема основных задач в формировании развитого отношения к труду. Для осужденного она выглядела, например, так: формирование любви и привычки к порядку; развитие потребности сделать что-то самому (труд по самообслуживанию); формирование организованности (режим дня) и дисциплинированности; воспитание стремления помочь взрослым и развитие навыков взаимодействия; формирование уважения к чужому труду; формирование положительного отношения к специфической трудовой деятельности.

Важно, чтобы родители поняли, что уже в раннем детстве важно сформировать предуготовленность к труду – основу будущего отношения к труду.

Сотрудники ставят задачи более сложные: воспитание гражданственности в отношении к труду; только общественно-полезный труд формирует полноценную личность, живущую полнокровной жизнью; воспитание коллективизма – одной из важных основ отношения к труду; воспитание активности, творческого подхода к делу, сознательной дисциплины и организованности в любом деле; формирование общественно-значимых мотивов будущего труда.

Эти и другие важнейшие черты отношения к труду могут и должны становиться предметом проектирования родителей и самих осужденных.

Конструктивный компонент деятельности семьи заключается в ответе на вопрос: «каким образом, каким способом мы формируем». Здесь не обойтись одной интуицией и родительским опытом. Важно знать основные психологические закономерности формирования отношения и активно использовать их в своей каждодневной деятельности.

Суть метода «целенаправленных влияний» заключается в том, что родителям (после получения ими информации об особенностях своих социально-психологических влияний) предлагалось сначала ознакомиться, а затем усвоить ряд приемов и способов некоторых целенаправленных влияний на формирование отношения к труду.

Так, при недостаточной выраженности эмотивных влияний (так называемый «непоощряющий стиль») основное внимание уделялось усвоению родителями приемов и способов влияний, направленных на развитие положительных эмоций в труде у осужденных. При недостатке когнитивных (то есть при «необъясняющем стиле») – усвоению приемов и способов влияния на формирование сознательности в различных видах труда. Соответственно при недостатке конативных влияний (то есть при «ненаучающем стиле») родителям необходимо было усвоить приемы и способы активного формирования конкретных умений и навыков у осужденных.

Научение родителей конкретным приемам и способам эмотивных (поощряющих), когнитивных (объясняющих) и конативных (научающих) влияний проходило по специальным программам, разработанным для осужденных, использование которых дало положительный результат.

Выводы. Одним из важных способов повышения компетентности родителей в формировании и развитии отношения к труду у осужденных является внедрение в практику работы с семьей активных социально-психологических методов.

Целью применения активных социально-психологических методов является оптимизация отношения к труду осужденного через овладение родителями основами целенаправленных социально-психологических влияний, предусматривающих включение самого осужденного в процесс активного, сознательного всестороннего развития его социально и личностно значимого отношения к труду.

Целенаправленная деятельность семьи по формированию отношения к труду включает пять функциональных компонентов, аналогичных компонентам педагогической деятельности: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный и организаторский.

Применение активных социально-психологических методов в практике воспитательной работы с семьей по разработанной программе способствовало усилению влияния семьи в формировании положительного отношения осужденных к труду в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

Литература:

1. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В Кузьминой. – Л., 1980. – С. 132-141.

2. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 N 223-ФЗ (ред. от 06.02.2020) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/eff2fdb151dc56cf74a0a70b3dbef1475c08d5c0// (дата обращения: 26.01.2021).

3. Толковый словарь С.И. Ожегова [Электронный ресурс]. URL: https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=28436 (дата обращения: 26.01.2021).

4. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации от 08.01.1997 N 1-ФЗ (ред. от 27.12.2019) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12940/96b96954939c0b7a44989a0798a178283af8ddd4/ (дата обращения: 26.01.2021).

Психология

УДК 159. 9

кандидат психологических наук, доцент Шабанова Татьяна Леонидовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород),
Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет имени Н.И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Иванова Ирина Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ТРУДНОСТИ СОЗДАНИЯ СЕМЬИ У ЖЕНЩИН ФЕРТИЛЬНОГО ВОЗРАСТА, НИКОГДА НЕ СОСТОЯВШИХ В БРАКЕ

Аннотация. В статье приведены результаты исследования психологических причин трудностей создания семьи у молодых женщин фертильного возраста, никогда не состоявших в браке. Получены данные о функционально-ролевой несогласованности распределения семейных ролей, нарушениях самооценки и несоответствии индивидуальных ценностных ориентаций ценностям семьи. При этом статистически значимыми являются расхождения между желаемым и квазиреальным распределением женских семейных ролей. У трети испытуемых выявлена низкая самооценка, следствием которой является неуверенность в себе, повышенная критичность и зависимость. Мотивационно-ценностная направленность у испытуемых женщин эгоцентрическая, что противоречит необходимым для создания семьи альтруистическим ценностям и идеалам.

Ключевые слова: функционально-ролевое распределение семейных ролей, нормативный, желаемый, квазиреальный уровни структуры семейных ролей, самооценка, ценностные ориентации.

Annotation. The article presents the results of a study of the psychological reasons for the difficulties of creating a family in young women of fertile age who have never been married. The data on the functional-role inconsistency in the distribution of family roles, self-esteem disorders and the discrepancy between individual value orientations

and family values were obtained. At the same time, the discrepancies between the desired and quasi-real distribution of female family roles are statistically significant. A third of the subjects showed low self-esteem, which results in self-doubt, increased criticality and dependence. The motivational-value orientation of the tested women is egocentric, which contradicts the altruistic values and ideals necessary for creating a family.

Keywords: functional-role distribution of family roles, normative, desirable, quasi-real levels of the structure of family roles, self-esteem, value orientations.

Введение. Замужество и материнство в психологии изучаются как составляющие личностной сферы женщины и как стадии личностной и половой идентификации. Реализованность женщины в этих сферах и удовлетворенность своими ролями жены и матери способствует целостности личности, ее гармонизации и достижению личностной зрелости. Однако в настоящее время, как свидетельствует статистика, наблюдаются психологические трудности и проблемы вступления в брак у молодых женщин, в связи с этим увеличился возраст создания семьи и рождения детей, возросло число незамужних женщин, испытывающих одиночество. Большинство ученых-психологов объясняют причины этого явления трансформацией модели личности и снижением ценности традиционных семейных функций в самосознании современной женщины (Алешина Ю.И., Варга А.Я., Голод С.И., Дружинин В.Н., Кон И.С., Спиваковская А.С., Филиппова Г.Г., Эйдемиллер Э.Г. и др.).

В связи с этим исследовать психологические причины трудности создания семьи у современных молодых женщин фертильного возраста, никогда не состоявших в браке, с целью оказания психологической помощи и сопровождения формирования психологической готовности к замужеству и материнству является актуальной проблемой.

Целью исследования являлось выявление психологических причин трудности создания семьи у молодых женщин фертильного возраста, никогда не состояших в браке. В исследовании принимали участие 42 женщины, никогда не состоявшие в браке, в возрасте от 18 до 27 лет. Использовались психодиагностические методы: Опросник функционально-ролевой согласованности С.В. Ковалева; Опросник по определению уровня самооценки С.В. Ковалева, Методика исследования ценностных ориентаций М. Рокича. Корреляционный анализ полученных данных проводился с помощью коэффициента Спирмена.

Изложение основного материала статьи. Анализ современных научно-психологических исследований позволил нам сформулировать три основные группы причин трудности вступления в брак у молодых женщин фертильного возраста: социальные, социально-психологические и индивидуально-психологические.

1) Социальные. Изменение роли и места семьи в общей структуре ценностных ориентаций. Исследователи отмечают, что в настоящее время в обществе происходит отказ от традиционных требований к семье, наблюдается кризис института семьи и брака в России и мире. Утрачены некоторые традиционные функции семьи, в частности репродуктивная, воспитательная. Появилась социокультурная нормативная система: в брак вступать предпочтительно, но необязательно; иметь детей желательно, но отсутствие их не аномалия; сексуальная жизнь вне брака не смертный грех [1 ,2, 3, 4].

2) Социально-психологические. Трансформация гендерной женской модели личности. В XXI веке утвердилась мужская модель общества с культом профессиональной и социальной состоятельности. Главной ценностью жизни у молодых людей обоего пола стала личностная самореализация. В процессе воспитания девочек готовят к конкуренции с мужчинами [7]. Трансформация социальных ценностей привела к изменению личных потребностей. Аффилиативные установки обесценились, и молодые люди ориентированы на удовлетворение только индивидуальных потребностей. В семейных отношениях они озабочены отстаиванием в отношениях своих личных границ. Это плохо сочетается с функциями супружества и родительства, которые ориентированы на ценность заботы о других [5].

3) Индивидуально-психологические. Особенности самосознания женщины, представлений о себе и субъективная оценка окружающей действительности (в определенном возрасте), его реальных перспективах, личностных целях и планах. В обществе в настоящее время усиленно культивируется сверхценность своего Я. Поэтому молодые девушки воспринимают брак как возможную угрозу своим интересам, своей самооценке и больше ориентированы не на супружество, а на партнерство в отношениях. С другой стороны, у одиноких молодых женщин возникает тревожность и гипертрофированная самооценка в связи с повышенным вниманием окружающих к их семейному статусу и критическими оценками. Это порождает еще больше переживаний, приводит к неуверенности в себе, замкнутости, и психологический круг проблем замыкается.

Проектируя собственное исследование, опираясь на имеющиеся литературные данные, мы предположили, что основными психологическими причинами трудности создания семьи у женщин возраста ранней зрелости является функционально-ролевая несогласованность распределения семейных ролей, нарушения самооценки и несоответствие индивидуальных ценностных ориентаций ценностям семьи.

Вначале мы изучали представления молодых женщин о распределении функций жены в семье. Ранжирование проводилось три раза. Выявлялась нормативное распределение ролей, желаемое и квазиреальное. В нормативном распределении семейных ролей, с точки зрения того, какие роли должны выполняться женщиной в семье, первые три ранга занимают роли ответственного по уходу за младенцем, воспитателя, любовного партнера. Испытуемые считают, что согласно социальным представлениям, женщина в семье, прежде всего, несет ответственность за обеспечение ребенку в первые годы его жизни физического и психического комфорта и формирование его личности в более старшем возрасте. То есть она должна осуществлять в основном материнские функции. Однако в желаемом исполнении семейных ролей женщинам хотелось бы помимо взятия на себя ответственности за обеспечение ухода за младенцем, осуществлять функции организатора семейных развлечений, т.е. инициировать и организовывать жизнедеятельность семьи в сфере досуга, и быть активным партнером в сфере сексуальных отношений. Квазиреальное распределение, с точки зрения реальной ролевой структуры, того, как, скорее всего, сложится в их семьях, первые ранги занимают роли воспитателя, ответственного по уходу за младенцем и организатора семейных развлечений.

Для определения согласованности между различными уровнями структуры женских семейных ролей (нормативным, желаемыми квазиреальным) у испытуемых выполнялся корреляционный анализ с применением коэффициента Спирмена. Результаты анализа показали отсутствие значимой связи между нормативным и желаемым распределением женских семейных ролей, что говорит о том, что женщины не хотели бы строить свои будущие семейные отношения по типу «общепринятых». Отсутствие значимой связи

между желаемым и квазиреальным уровнями распределения семейных ролей говорит о том, что проектирование будущих семейных отношений и представление себя в роли «жены» сопряжено с определенными трудностями. Наличие значимой положительной связи и высокой совместимости между представлениями о нормативной и квазиреальной структурами семейных ролей говорит, скорее всего, о том, что у испытуемых пока нет представления о своей реальной будущей семье. Они просто переносят «общепринятые» представления о семейных отношениях на те, которые могли бы сложиться в их будущих семьях.

Регулятором межличностных отношений является представление женщины о самой себе и оценка своих качеств, способностей, внешности. Поэтому далее мы исследовали показатели самооценки у испытуемых. Высоким уровнем самооценки личности обладает 31% опрошенных. Они высоко оценивают свои качества и возможности, самодостаточны и самоуверены. Средний уровень самооценки имеют 40% опрошенных. Эти женщины адекватно оценивают свои возможности, самокритичны, проявляют уверенность во взаимоотношениях с другими людьми, быстро адаптируются в новых условиях. Низкий уровень самооценки наблюдается у 29% опрошенных. У них наблюдается высокий уровень самокритичности при заниженном самоуважении. Они зависимы от мнения других. Склонны к тревоге и самообвинениям. Женщины с низким уровнем самооценки будут чувствовать себя рядом с мужчиной тревожно, неуверенно, испытывая зависимость от него. Более половины испытуемых женщин (60%) имеют неадекватные показатели самооценки – либо завышенные, либо заниженные.

Готовность женщины к вступлению в брак определяется соответствующей положительной мотивацией, ведущим компонентом которой является система ценностей. Мы исследовали, какие индивидуальные терминальные и инструментальные ценности являются доминирующими в мотивационной системе женщин и насколько они отвечают коллективным ценностям семьи и брака. Исследовались терминальные ценности – это ценности-цели. Было выявлено, что наиболее значимой ценностью для женщин возраста ранней зрелости, никогда не состоявших в браке, является «материально обеспеченная жизнь» и «здоровье» (1 и 2 ранги). Далее были отмечены ценности «счастливая семейная жизнь» и свобода» (3 и 4 ранги). На пятом место женщины отдают предпочтение ценности «уверенность в себе» (5 ранг). Завершает шестерку значимых ценностей «продуктивная жизнь» (6 ранг).

В группу незначимых целей вошли следующие ценности: «творчество» (7 ранг); «интересная работа» (8 ранг); «развитие» (9 ранг); «наличие хороших и верных друзей» и «активная деятельная жизнь» (10 и 11 ранги); «любовь» (12 ранг). Низшие ранги занимают следующие цели: «развлечение», «общественное признание», «жизненная мудрость», «счастье других», «познание», «красота природы и искусство» (13-18 ранги).

Т.о. испытуемые женщины ориентированы на индивидуальные ценности материально обеспеченной жизни и здоровья. Хотя для них значимой ценностью-целью является счастливая семейная жизнь, но при этом не менее важна ценность сохранения личной свободы. При этом ценности, являющиеся критериями семейного благополучия: любовь, мудрость, счастье других имеют низкие ранги. Далее изучались инструментальные ценности – это ценности-средства. Наиболее значимыми ценностями как средствами в достижении жизненных целей у испытуемых женщин являются следующие: «ответственность», «независимость», «образованность», «жизнерадостность», «эффективность в делах», «исполнительность». К желательным ценностям также относятся: «честность», «воспитанность», «аккуратность». В меньшей степени значимыми оказались ценности-средства: «терпимость», «чуткость», «широта взглядов», «самоконтроль», «высокие запросы», «твердая воля», «смелость», «нетерпимость к недостаткам». Т.о., к наиболее ценным качествам испытуемые женщины отнесли независимость, наименее ценным – терпимость, чуткость, самоконтроль. Это показывает, что направленность у испытуемых женщин эгоцентрическая, что противоречит необходимым для создания семьи альтруистическим ценностям и идеалам.

Выводы:

1. Результаты исследования согласованности нормативного, желаемого и квазиреального выполнения семейных ролей у испытуемых молодых женщин показало следующее. Женщинам хотелось бы видеть себя в роли инициатора и организатора жизнедеятельности семьи в сфере досуга, активного любовного партнера и в меньшей степени принимать на себя основную ответственность по уходу за детьми и их воспитанием. Испытуемые женщины не готовы быть только в роли семейного воспитателя, но считают, что в нормативных представлениях и в реальности их основная роль как раз и будет заключаться в уходе за детьми и их воспитании. Также испытуемые как крайне нежелательные для себя отмечают роли ответственного за поддержание семейных связей и семейного психотерапевта, предполагающие решение личных проблем членов семьи и содействие их социальному становлению.

2. Результаты корреляционного анализа нормативного, желаемого и квазиреального распределения женских семейных ролей показало несоответствие в представлениях женщин. Оно состоит в отсутствии значимой связи между нормативным и желаемым распределением женских семейных ролей, что свидетельствует о том, что женщины не хотели бы строить свои будущие семейные отношения по типу «общепринятых»; отсутствие значимой связи между желаемым и квазиреальным уровнями распределения семейных ролей говорит о том, что проектирование будущих семейных отношений и представление себя в роли «жены» сопряжено с определенными трудностями; наличие значимой положительной связи и высокой совместимости между представлениями о нормативной и квазиреальной структурами семейных ролей, говорит, скорее всего, о том, что у испытуемых пока нет представления о своей реальной будущей семье.

3. Измерение показателей самооценки испытуемых показало, что более половины испытуемых женщин (60%) имеют неадекватную самооценку, либо завышенную, либо заниженную. При этом треть имеет низкую самооценку, следствием которой является неуверенность в себе, повышенная критичность и низкое самоуважение.

4. Исследование ценностных ориентаций показало, что женщины ориентированы на индивидуальные ценности-цели материально обеспеченной жизни и здоровья. Хотя для них значимой ценностью-целью является счастливая семейная жизнь, но при этом не менее важна ценность сохранения личной свободы. При этом ценности, являющиеся критериями семейного благополучия: любовь, мудрость, счастье других имеют низкие ранги. К наиболее ценным инструментальным ценностям-качествам испытуемые женщины отнесли независимость, наименее ценным – терпимость, чуткость, самоконтроль. Это показывает, что направленность

у испытуемых женщин эгоцентрическая, что противоречит необходимым для создания семьи альтруистическим ценностям и идеалам.

5. Выявленные психологические причины трудности вступления в брак у молодых женщин фертильного возраста позволяют сформулировать необходимые направления психологической работы. Необходимо формировать у них адекватные семейные ожидания, обучать умению положительно представить себя другим, повышать эмпатию и социальный интеллект. Практическая готовность к семейной жизни и материнству увеличивает возможности гармонического сочетания женщиной профессиональных и семейных ролей.

Литература:

1. Бурина Е.А., Кудинова А.Е. Особенности современной российской семьи в условиях социально-исторических изменений института родительства // Вестник Мининского университета. – 2020. – Том 8, №1. – С. 6

2. Жукова М.В., Запорожец В.Н., Шишкина К.И. Психология семьи исемейного воспитания: конспекты лекций. Учеб. пособие – М., 2014. – 194 с.

3. Матвеева Е.В. Проект исследования на тему: «Способы воспитания готовности к материнству и качество материнской позиции в российской и американской культурах современного общества». – М.: Москва-Нью-Йорк, 2004.

4. Психология семейных отношений с основами психологического консультирования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Е.Г. Силяевой. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 192 с.

5. Филиппова Г.Г. Психология материнства: Учебное пособие. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2002. – 240 с.

6. Фоминова А.Н., Шабанова Т.Л. Педагогическая психология. Учебное пособие. – Саратов, 2014.

7. Хорни К. Психология женщин. – М.: Москва «Академический проект», 2009. – 97 с.

Психология

УДК 159. 9

кандидат психологических наук, доцент Шабанова Татьяна Леонидовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород),
Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет имени Н.И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);
магистрант Низамова Анна Мазитовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант Курылёва Виктория Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

К ПРОБЛЕМЕ ВЛИЯНИЯ ЭМПАТИИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ НА ПРИНЯТИЕ РОДИТЕЛЯМИ ДИАГНОЗА РЕБЁНКА С ОВЗ

Аннотация. В статье анализируются подходы к пониманию эмпатии как метакомпетенции медицинского персонала, определяющей качество медицинской помощи, удовлетворенность лечением, эффективность выздоровления у пациентов. Сделан обзор моделей медико-психологической помощи в ситуации сообщения врачом тяжелого диагноза пациентам. Особое внимание уделено анализу психологических проблем, с которыми сталкиваются родители, узнав о тяжёлом диагнозе своего ребёнка, и их влиянию на построение детско-родительских отношений. Проанализирована роль медицинского персонала в профилактике этих проблем. Сформулированы основные характеристики эмпатийного поведения врача при общении с родителями ребенка на этапе первичного принятия диагноза.

Ключевые слова: эмпатия, инвалидность, детско-родительские отношения, принятие диагноза, совладание, психологическая травма, стресс.

Annotation. The article analyzes approaches to understanding empathy as the meta-competence of medical personnel, which determines the quality of medical care, satisfaction with treatment, and the effectiveness of recovery in patients. A review of the models of medical and psychological care in the situation of a doctor reporting a difficult diagnosis to patients is made. Particular attention is paid to the analysis of the psychological problems that parents face when they learn about the difficult diagnosis of their child, and their impact on building parent-child relationships. The role of medical personnel in the prevention of these problems has been analyzed. The main characteristics of the physician's empathic behavior when communicating with the child's parents at the stage of the initial acceptance of the diagnosis are formulated.

Keywords: empathy, disability, child-parent relations, acceptance of the diagnosis, coping, psychological trauma, stress.

Введение. Семья, в которой родился ребенок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), нуждается в особой поддержке и помощи со стороны медиков, психологов, педагогов, социальных работников, поскольку она должна стать развивающей средой для такого ребенка, способствующей раскрытию его потенциальных возможностей. Во многом здоровый психологический климат, качество ухода за ребенком, тактика его воспитания зависят от принятия родителями информации о заболевании ребенка и адекватного восприятия его диагноза. Рождение ребенка-инвалида является шоком, потрясением, психотравмирующей ситуацией для родителей. Рушатся все ожидания и надежды. Родителям сложно видеть в ребенке своё продолжение. Он становится не источником гордости, а источником огромного страдания и разочарования. Родители детей с ограниченными возможностями проходят сложный и болезненный кризис,

связанный с пересмотром своих взглядов и ожиданий. Они вынуждены приспосабливаться к тому, что их жизнь, все их надежды и планы на будущее должны измениться [18, с. 243].

К сожалению, нет проверенного способа помочь родителям избежать шока и боли, которые возникают при осознании инвалидности их ребенка. Вот почему так важно постараться не допустить эскалации их страданий. Как правило, именно врач отвечает за сообщение диагноза ребенка родителям, но медицинские работники не всегда имеют соответствующую психологическую подготовку и соответствующие коммуникативные навыки, чтобы помочь родителям в этот сложный период. Кроме того, большинство врачей не воспринимают эту задачу как часть своих обязанностей [19, с. 1801].

В настоящее время в психологии и медицине отсутствуют значимые исследования, которые отражали бы зависимость успешности совладания родителей со стрессом тяжелого диагноза своего ребёнка от эмпатии, проявленной медицинскими работниками при его сообщении.

Целью нашего исследования являлось изучение современного состояния проблемы влияния проявления эмпатии медицинскими работниками на принятие родителями диагноза своего ребёнка с ОВЗ.

Изложение основного материала статьи. В научной психологии существует множество подходов к определению эмпатии. Однако, по мнению большинства авторов, эмпатия (от греч. empatheia «сопереживание») – это проникновение, вчувствование в переживания другого человека или группы людей, осознание и понимание специфических особенностей его (их) эмоционального состояния [6, с. 150]. Эмпатия является базисом любых межличностных отношений: партнёрских, творческих, дружеских, коммерческих и т.д. От уровня её развития зависит то, насколько отношения будут гармоничными, а поведение человека – адекватным. Кроме того, эмпатия является важной профессиональной компетенцией в ряде помогающих профессий: спасатель, врач, социальный работник, педагог, психолог и т.п. [4, с. 36].

Особое значение имеет эмпатия в профессиональной деятельности медицинских работников. Эмпатия является необходимой профессиональной компетенцией из-за её непосредственного влияния на качество оказываемой медицинской помощи. Результаты современных исследований показывают, что пациенты оценивают врача выше, если он в процессе лечения проявляет эмпатию: искренне интересуется их состоянием, сопереживает им, проявляет сочувствие [8, с. 209]. Эмпатия в психологии понимания является методологической категорией и важным когнитивным процессом. Эмпатическое понимание помогает врачу проникнуть в переживания и внутреннее состояние пациента [12, с. 266]. Американские учёные (Американская академия хирургов-ортопедов, AAOS) провели исследование, которое показало, что проявление врачом эмпатии на приёме оказывает гораздо большее (65%) влияние на удовлетворённость лечением у пациентов, чем все сопутствующие факторы (35%), включая профессионализм врача. Эти выводы подтвердили результаты исследований J. Griffina: активное эмоциональное взаимодействие врача с пациентом, поощрение активности последнего к задаванию вопросов и фиксации важной информации о плане лечения оказывают положительное влияние на эффективность лечебных мероприятий [8, с. 209].

Проявление эмпатии особенно важно при сообщении диагноза пациенту. В зарубежной медицине эта процедура носит название «Breaking bad news» – «осторожное сообщение плохой новости» и считается самым сложным видом вербальной деятельности медицинского работника [3, с. 159]. Наиболее популярной зарубежной моделью «сообщения диагноза» является S-P-I-K-E-S. Цели, которые необходимо достичь с помощью данного протокола: 1) подготовить условия для сообщения диагноза; 2) определить уровень информированности пациента и его представлений о ситуации; 3) установить желание пациента знать о диагнозе и то, насколько детально он хочет быть информирован; 4) предупредить о намерении сделать сообщение и сообщить диагноз пациенту; 5) реакция на эмоции пациента (эмпатия); 6) включить пациента в процесс принятия решений, подтвердить готовность оказывать дальнейшую помощь. Проявление эмпатии реализуется через вербальное и невербальное поведение медицинского работника, направленное на стабилизацию эмоционального состояния пациента. Оказывая ему помощь в контроле эмоций врач способствует процессу изменения внутреннего мира пациента и формированию его приверженности к лечению [3, с. 160].

Принятие диагноза само по себе является особой психологической проблемой. Момент сообщения диагноза является стрессовой ситуацией, вызывающий сильный эмоциональный ответ здесь и сейчас, а также резкие изменения в функциональных показателях организма, приводящие к тяжёлым депрессивным состояниям [3, с. 160]. Стресс сообщения тяжелого диагноза переживает не только больной, но и его близкие. Особенно трудно принимать диагнозы неизлечимых заболеваний у новорожденных детей родителям. Такие сложные диагнозы как олигофрения, генетические заболевания, сочетанные нарушения и т.д., многими родителями воспринимаются как приговор, как личная трагедия. Они ставят крест на своём ребёнке как на полноценной личности, а на себе – как на эффективных родителях. И чем меньше они знают о диагнозе, тем острее он ими воспринимается. Многие из них переживают этап отрицания, который влечёт за собой многократные осмотры ребёнка различными независимыми специалистами, а также представителями нетрадиционной медицины. Отсутствие понимания, как вести себя в сложившейся ситуации, может стать не только причиной сильного морального потрясения и хронического стресса для родителей, но и ведёт к замене процесса воспитания ребёнка на обезличенный уход [13, с. 169].

В последние годы мировое научное сообщество провело множество исследований того, как родители справляются с осознанием диагноза своего ребенка, а также с ненормативными кризисами, которые могут возникнуть в этих семьях. Например, результаты исследования Ruiz-Robledillo N. и соавторов дают очень много в понимании негативного влияния тяжести аутистических симптомов у лиц, получающих помощь, на психическое здоровье членов семьи, осуществляющих уход за ними [21, с. 2]. В работе А.Е. Хаин и А.Б. Холмогоровой указывается, что в семьях, воспитывающих ребёнка с ОВЗ, высокий уровень дистресса связан с фиксацией на негативных переживаниях, с отсутствием осознанного отношения к тем эмоциям, которые возникают как ответ на ситуацию болезни ребёнка, а также с недоверием к окружающим. Семья становится закрытой системой, все члены которой постоянно пребывают в состоянии страха и боли. Нередко больной ребенок становится причиной семейных конфликтов и разводов родителей. С другой стороны, если семья воспринимает болезнь ребёнка как вызов, проявляет сплоченность и следит за регуляцией своих эмоций, то демонстрируемый уровень дистресса снижается [14, с. 91]. Результатом исследования Пирогова Д.Г. и соавторов стало выявление зависимости уровня сформированности структуры защитно-совладающего поведения родителей от возраста ребёнка с диагнозом «детский церебральный паралич». Так, чем меньше возраст ребёнка, тем меньше у родителей понимания, как выстраивать своё поведение. Они не

знают, как реагировать на кризисную ситуацию, и то шоковое состояние, в котором они пребывают до трёхлетия своего ребёнка, тормозит их адаптационные процессы [9, с.73]. И.С. Королёва и соавторы провели большое исследование психического статуса женщин с детьми, имеющими перинатальную патологию, и выявили, что у большинства пациенток отсутствуют конструктивные способы реагирования и преобладают регрессивно-заместительные формы психологической защиты [7, с. 17].

Исходя из данных, полученных на основе анализа исследований отечественных и зарубежных учёных, можно предположить, что проявление эмпатии такой категорией медицинских работников, как акушеры-гинекологи, генетики и неонатологи может оказать значительное влияние на процесс принятия диагноза новорождённого ребёнка родителями.

К сожалению, на сегодняшний день знания о многих нозологиях у большинства людей остаются весьма расплывчатыми. Не имея представления об этиологии и патогенезе заболевания, о возможностях лечения и реабилитации, при отсутствии поддержки со стороны родственников и при проявлении равнодушия со стороны медицинских работников, молодые родители могут не только испытать сильнейшую психологическую травматизацию, но и под внешним давлением принять решение об отказе от ребёнка.

Развитие и воспитание больного ребенка требуют информированности родителей о заболевании, причинах болезни, последствиях и потенциальных возможностях как самого ребенка, так и родителей. Понимание врачом чувств и проблем родителей способствует профессионально грамотному общению в процессе сообщения им диагноза, которое предполагает информирование о прогнозе течения заболевания, о существующих методиках реабилитации и действующих ресурсных центрах, фондах и обществах родителей детей с данной нозологией. Родителям нужны практические советы по уходу за ребенком, разъяснения по решению повседневных проблем, знакомство с опытом тех семей, которые смогли преодолеть трудности и сохранить доброжелательные отношения. При этом важно, чтобы врач был внимателен, терпелив, участлив, разделяя чувства родителей, отвечая на их вопросы. Необходимо на самом первом этапе общения со специалистами через положительный образ врача сформировать у родителей уверенность, что они не одиноки, что они всегда смогут получить необходимую качественную медицинскую, психологическую, социальную помощь. Очевидно, что в этом случае отношение к сложившейся ситуации у родителей будет более адекватное и они смогут воспринимать собственного ребенка с ограниченными возможностями как человека со скрытыми потенциальными возможностями, которые в нем можно открыть.

Выводы:

1. Эмпатию стоит рассматривать как профессиональную компетенцию медицинских работников. От её сформированности напрямую зависит психологический комфорт пациентов, уровень их доверия к медицинским работникам и, как следствие, эффективность назначенного лечения.
2. По данным современных отечественных исследований, уровень проявления эмпатии у медицинских работников оказался заниженным. Это связано, с одной стороны, с недостатками формирования соответствующих компетенций в системе профессиональной подготовки будущих профессионалов, а с другой с необходимостью профилактики нервного истощения и эмоционального выгорания у медицинского персонала.
3. Имеются медико-психологические модели поведения врача в ситуациях сообщения сложных диагнозов пациентам, включающие пропедевтический этап выяснения мотивации пациента на получении полной информации о картине болезни, основной этап информирования, отражения переживаний и включения пациента в процесс принятия решений, готовности оказывать дальнейшую помощь.
4. Обнаружение серьёзного заболевания у новорождённого ребёнка является для родителей психологической травмой, которая может иметь негативные последствия для их психологического благополучия и развития ребенка в семье. Данная жизненная ситуация требует обязательного профессионального сопровождения специалистов медиков и психологов с самого раннего этапа совладания с диагнозом.
5. Необходима специальная психологическая подготовка медицинского персонала, осуществляющего первичное общение с родителями детей с ОВЗ, включающая формирование навыков эмпатического понимания чувств и проблем родителей, профессионально грамотного общения в процессе сообщения им диагноза, контроля собственных эмоций и создания положительной эмоциональной атмосферы диалога.

Литература:

1. Абрамова А.В. Эмпатия как фундамент морального опыта // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2014. – №1.
2. Ветлужская М.В., Абрамова А.А., Сердакова К.Г., Быкова Е.Е., Хамматова Р.С., Шурупова Р.В. Особенности эмоционального интеллекта и эмпатических способностей у студентов медицинского вуза // ИТС. – 2019. – №3 (96).
3. Гаспарян Л.А. Сообщение диагноза в структуре профессиональной коммуникативной компетенции медика // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2011. – №19-2.
4. Елеференко И.О. Эмпатия как основание коммуникации // Культурная жизнь Юга России. – 2010. – №4.
5. Жданова Л.Г., Аргольд С.А. Особенности проявлений эмпатии у медицинских работников // АНИ: педагогика и психология. – 2014. – №3 (8).
6. Зинченко Е.В., Юсупов И.М. Эмпатия // Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А.А. Бодалева. М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. – С. 150-151.
7. Королёва И.С., Захарова А.Н., Кожадей Е.В., Гречаный С.В. Оценка психического статуса женщин с детьми, страдающими перинатальной патологией // FORCIPE. – 2019. – №1.
8. Маджаева С.И. Эмпатия как лингвоэкологический фактор профессии врача // Известия ВГПУ. – 2019. №1 (134).
9. Пирогов Д.Г., Маликова Т.В., Аверин В.А., Иванова Т.В. Психологические защиты и копинги родителей, воспитывающих детей с детским церебральным параличом (часть 2) // Психология. Психофизиология. – 2014. – №1.
10. Полищук Ю.И., Летникова З.В. Диагностическое и терапевтическое значение врачебной эмпатии в психиатрии // Социальная и клиническая психиатрия. – 2013. – №3.

11. Селиванова Ю.В., Склярова Т.В. Личностное самоопределение студентов с инвалидностью: социально психологический анализ факторов и механизмов // Вестник Мининского университета. – Том 8, №2. – 2020. https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-2-8.
12. Сипки Х.Р. Эмпатия как фактор достижения профессионализма в деятельности врача // Вестник ЮУрГГПУ. – 2019. – №2.
13. Сорокин В.М. Психологическое содержание реакций родителей на факт рождения больного ребенка // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. – 2008. – №3.
14. Хаин А.Е., Холмогорова А.Б. Семейные факторы психологической адаптации к стрессу в процессе трансплантации гемопоэтических стволовых клеток (ТГСК) у подростков и ухаживающих за ними матерей // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2017. – №4 (10).
15. Хлебодарова О.Б. Эмпатия в структуре ценности личности // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – №2.
16. Черненко М.С., Карягина Т.Д. Восприимчивость врача к эмоциональному состоянию пациента как феномен профессиональной эмпатии // II Международная конференция по консультативной психологии и психотерапии, посвященная памяти Федора Ефимовича Василюка: сборник материалов. – 2020. – №1.
17. Шпагонова Н.Г., Петрович Д.Л. Эмпатия и индивидуально-личностные особенности // Евразийский Союз Ученых. – 2015. – №5-6 (14).
18. Ayalon, A. (1983). Delicate balance. Coping with stressful situations in the family. Hakibbutz Hameuhad Publication, 243-291. [Hebrew]
19. Kandel, I. and Merrick, J. (2007) The child with a disability. Parental acceptance, management and coping.. TheScientificWorldJOURNAL: TSW Child Health & Human Development 7, 1799-1809. DOI 10.1100/tsw.2007.265.
20. Kandel, I., and Merrick, J. (2003) The birth of a child with disability. Coping by parents and siblings. TheScientificWorldJOURNAL 3, 741-750.
21. Ruiz-Robledillo N, Romero-Martínez A, Bellosta-Batalla M, Pérez-Marín M, Moya-Albiol L (2015) Emotional Empathy Mediates theRelationship between Mental Health of Parents of People with ASD and the Autistic Symptomatology of the Care Recipient. ClinicsMother Child Health 12: 191. doi:10.4172/2090-7214.1000191.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Аббасова Левиза Иловиевна	ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ РАССМАТРИВАНИЯ ОБРАЗНЫХ ИГРУШЕК	4
Агибова Ирина Марковна Беджанян Марита Альбертовна Федина Ольга Викторовна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ И ФИЗИКИ	6
Адер Анна Владимировна Малахова Ольга Юрьевна Никифоров Дмитрий Вячеславович	МОТИВАЦИЯ – ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ МАРКЕТИНГОВОЙ КУЛЬТУРЫ УПРАВЛЕНИЯ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПЕРСОНАЛА	13
Анисимова Оксана Валерьевна Карнаухова Вероника Александровна	ДИСЦИПЛИНА «СЛУШАНИЕ МУЗЫКИ» В АСПЕКТЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА	17
Анохина Ася Сергеевна Шипачева Татьяна Андреевна	К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ ПРИ ДЕФИЦИТАРНОМ РАЗВИТИИ	20
Асильдерова Мадина Магомедовна Агарагимова Вера Казимагомедовна Мугутдинова Рабият Ильмутдиновна	РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С НЕБЛАГОПОЛУЧНЫМИ СЕМЬЯМИ	24
Асхадуллина Наиля Нургаяновна Вильданова Диана Радиковна	ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	27
Ахметшина Ирина Анатольевна Брекина Оксана Васильевна Шемонаева Ольга Сергеевна	ПОДГОТОВКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ВОСПРИЯТИЮ БУКВАРНОГО ТЕКСТА КАК ПЕРВАЯ СТУПЕНЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЯ	31
Ахметшина Ирина Анатольевна Юсупова Хадрия Геннадьевна Двараковская Татьяна Васильевна	ПОСТИНТЕРНАТНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИЗ ЧИСЛА ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ	34
Бахарева Светлана Владимировна Ширяева Ольга Юрьевна	ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ХИМИИ	37
Валеева Гузель Хусаиновна Куваева Марина Михайловна Мусин Шагит Ришатович	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	40
Васильева Мария Михайловна	АНСАМБЛЕВОЕ МУЗИЦИРОВАНИЕ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОСТИ ДЕТЕЙ	42
Верховод Александр Сергеевич	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ	45
Гаах Татьяна Владимировна	ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ КВАЛИМЕТРИИ В ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ	47
Глузман Неля Анатольевна	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	50
Гойкочеа Моралес Лоренсо Бенхамин Капустина Дарья Михайловна	РАЗБОР КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ИСПАНСКИМ ЯЗЫКОМ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ	54

Гордиенко Татьяна Петровна **Яворский Ярослав Константинович**	**АНАЛИЗ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ОСНОВЫ ГИДРАВЛИКИ, ТЕПЛОТЕХНИКИ И АЭРОДИНАМИКИ»**	**57**
Горобец Даниил Валентинович	**СИСТЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ И ОБЪЕКТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ**	**60**
Грозян Нина Федоровна **Прудникова Татьяна Ивановна**	**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ Я.А. КОМЕНСКОГО: ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**	**63**
Грузинцева Наталья Викторовна **Жукова Анна Михайловна**	**ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ**	**66**
Донченко Владимир Евгеньевич **Джелали Татьяна Ивановна** **Гедугошев Ратмир Русланович**	**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ**	**69**
Жамборов Анзор Анатольевич **Каспер Сергей Викторович** **Ваняшин Илья Сергеевич**	**ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ УЧЕБНЫХ СТРЕЛЬБ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ**	**72**
Журавлева Ольга Ивановна	**МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ON-LINE ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА**	**75**
Залавина Татьяна Юрьевна **Гасаненко Елена Александровна**	**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЫХ АСПЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**	**78**
Заргарян Ирина Владимировна	**СПЕЦИФИКА НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ**	**81**
Зотова Ирина Васильевна	**ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПЕЙЗАЖЕ КАК ЖАНРЕ ЖИВОПИСИ У ДЕТЕЙ ШЕСТОГО ГОДА ЖИЗНИ ПОСРЕДСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ**	**84**
Зыков Игорь Евгеньевич **Иванищева Мария Владимировна** **Воропаева Инна Сергеевна** **Головина Софья Игоревна**	**АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ БИОЛОГИИ В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**	**87**
Зырянова Ольга Николаевна **Смагина Вероника Юрьевна** **Мещерова Юлия Наилевна**	**ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРЕДСТАВЕНИЯ О ЖАНРОВЫХ ОСОБЕННОСТЯХ «СТИХОТВОРЕНИЙ В ПРОЗЕ» И.С. ТУРГЕНЕВА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 7 КЛАССЕ**	**90**
Картавая Юлия Константиновна **Кравченко Олег Георгиевич**	**ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ – ПРИОРИТЕТНАЯ ЗАДАЧА ВУЗА**	**93**
Катранжи Елена Олеговна	**ПРИМЕНЕНИЕ ЛИНЕЙНО-КОНСТРУКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ КУРСОВЫХ ПРОЕКТОВ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ**	**96**
Коденко Иван Юрьевич	**СУЩНОСТЬ ИНДИВИДУАЛЬНО-ИНТЕГРАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ**	**99**

Колосова Наталия Николаевна	**СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**102**
Конева Ирина Алексеевна **Николаева Анастасия Александровна**	**ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**	**105**
Корж Татьяна Николаевна **Правдюк Ольга Владимировна**	**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА ЦАРСКОГО ПРАВИТЕЛЬСТВА НА ЮГЕ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В XIX В.**	**107**
Круподерова Елена Петровна **Круподерова Климентина Руслановна** **Савина Ксения Сергеевна**	**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ОПОП**	**111**
Кузнецова Екатерина Андреевна **Малых Данил Эдуардович** **Шамрай Полина Денисовна**	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**	**114**
Лапшова Анна Владимировна **Уракова Екатерина Андреевна** **Сидоров Андрей Николаевич**	**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**117**
Латыпова Расиля Ильдусовна	**ПЕРЕЧЕНЬ ТИПОВЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН**	**120**
Лисицкая Лариса Григорьевна **Молчанова Марина Михайловна**	**МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ**	**123**
Литвиненко Наталья Валерьевна **Мендыгалиева Алтнай Кенесовна**	**ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЙ ПЛАНИРОВАНИЯ И КОНТРОЛЯ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В СООТВЕТСТВИИ С ПОСТАВЛЕННОЙ ЗАДАЧЕЙ**	**126**
Максименко Анна Евгеньевна	**ШРИФТОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**	**130**
Маркова Светлана Михайловна **Зиновьев Олег Андреевич** **Уракова Марина Николаевна**	**НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ**	**133**
Матюхина Наталья Сергеевна	**ВКЛАД КРЫМСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ В ВОЗРОЖДЕНИЕ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ, ЯЗЫКА (КОНЕЦ XIX – ПЕРВАЯ ТРЕТЬ XX ВВ.)**	**135**
Насибуллина Анися Дамировна	**ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ**	**138**
Новикова Светлана Сергеевна	**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**	**142**
Новикова Светлана Сергеевна	**ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ С ПОМОЩЬЮ СРЕДСТ ИНФОРМАЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**	**145**

Панина Светлана Викторовна **Иванова Агафья Ивановна**	**РАЗВИТИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**147**
Певзнер Михаил Наумович **Петряков Петр Анатольевич** **Донина Ирина Александровна**	**РЕГИОНАЛЬНЫЙ ВУЗ И ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ: КОНТУРЫ ОРГАНИЗАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ**	**150**
Петрожицкая Ирина Анатольевна	**ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**	**154**
Плотникова Елена Николаевна	**ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСКУРСИЙ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**	**157**
Покровская Илона Александровна	**СОТВОРЧЕСТВО КАК КОМПОНЕНТ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКОГО МАСТЕРСТВА СТУДЕНТОВ-ПИАНИСТОВ**	**160**
Пономарев Роман Евгеньевич	**ЛОГИЧЕСКИЕ И СИСТЕМНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**	**163**
Попова Валентина Ивановна	**РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА**	**166**
Попова Татьяна Валерьевна **Быстрова Наталья Васильевна** **Уракова Марина Николаевна**	**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**169**
Прохорова Мария Петровна **Седых Иван Вячеславович** **Седых Дмитрий Вячеславович**	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ ВУЗА СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**	**172**
Прохорова Мария Петровна **Крылова Татьяна Валентиновна** **Седых Анастасия Юрьевна**	**ВЗАИМНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ**	**177**
Пятко Лариса Александровна **Стародумова Людмила Анатольевна** **Белоусова Нина Александровна**	**РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ЗВУКО-ЦВЕТОВЫЕ АССОЦИАЦИИ**	**181**
Рекунов Николай Константинович **Петин Даниил Эдуардович**	**АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ПРЕПОДАВАНИЮ ЕДИНОБОРСТВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ**	**184**
Русинова Стелла Владимировна **Санькова Алена Александровна**	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДПОСЫЛОК УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**	**187**
Саидов Заурбек Асланбекович **Ярычев Насруди Увайсович**	**ОРГАНИЗАЦИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**	**190**
Самойлюк Ростислав Николаевич **Свиридов Алексей Игоревич** **Розов Василий Валерьевич**	**ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ**	**195**
Сачкова Елена Николаевна **Каменских Надежда Алексеевна** **Пшеницына Наталья Сергеевна**	**ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННЫЕ МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ: МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ**	**198**
Светличный Евгений Григорьевич **Жамборов Анзор Анатольевич** **Дьяченко Евгений Александрович**	**ФОРМИРОВАНИЕ СТРЕЛКОВЫХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ НА ПЕРВОНАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ**	**204**

Сизова Ольга Алексеевна Медведева Татьяна Юрьевна	**ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ: ОПЫТ МЕЖДУНАРОДНОГО СТУДЕНЧЕСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА**	**206**
Сизова Ольга Алексеевна Медведева Татьяна Юрьевна Макеева Анастасия Владимировна	**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА: ЭТИКА В ЦИФРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ**	**209**
Соколова Александра Сергеевна Сергеева Марина Георгиевна	**СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЯЗЫКОВЫХ ФАКТОВ РОДНОГО И ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКОВ В ЭТНООРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ**	**212**
Соломатин Евгений Вячеславович Козлов Вячеслав Александрович	**СМИ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ**	**216**
Сорвачева Ирина Дмитриевна	**ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ: ТЕХНОЛОГИИ, СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ**	**219**
Старченко Дмитрий Игоревич	**ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛИ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭЛЕКТРОЭНЕРГЕТИЧЕСКОЙ ОТРАСЛИ**	**222**
Столярова Надежда Борисовна Камлева Наталья Сергеевна	**ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**	**226**
Сырова Надежда Васильевна Багрянская Елизавета Сергеевна Хоружко Екатерина Максимовна	**ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ**	**229**
Тахохов Борис Александрович	**ИНФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**	**232**
Теуважуков Аслан Хасанович	**ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В XXI ВЕКЕ**	**235**
Тимофеева Яна Аркадьевна Афанасьева Лира Иппатьевна	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОСТГУМАНИСТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЫ**	**238**
Тимофеева Яна Аркадьевна Афанасьева Лира Иппатьевна	**ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ И ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ**	**240**
Тихонова Ирина Владимировна Шестаков Михаил Михайлович Барчо Ольга Федоровна	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ И ПУТИ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ**	**243**
Тюльникова Ирина Николаевна Медведева Елена Юрьевна	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕГО-ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР**	**246**
Тюрина Надия Шамильевна	**КИНЕМАТОГРАФ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ (ДЕФЕКТОЛОГОВ) СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**249**
Уварова Наталья Владимировна	**К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ДВЮИ МВД РОССИИ В УСЛОВИЯХ САМОИЗОЛЯЦИИ**	**251**

Уланова Светлана Львовна Винокурова Наталья Валентиновна Мазуренко Оксана Владимировна	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА В УСЛОВИЯХ РЕГИОНА**	**255**
Уракова Екатерина Андреевна Быстрова Наталья Васильевна Уракова Марина Николаевна	**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ**	**258**
Уракова Екатерина Андреевна Грашина Полина Алексеевна Сидоров Андрей Николаевич	**МЕТОДИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**	**261**
Уракова Екатерина Андреевна Лапшова Анна Владимировна Краева Ирина Андреевна	**ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАЕТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ К ЗАНЯТИЯМ**	**264**
Уракова Екатерина Андреевна Хижная Анна Владимировна Гусев Евгений Николаевич	**ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**266**
Феоктистова Олеся Владимировна Гордеев Виктор Вадимович	**ОСОБЕННОСТИ ПРОБЛЕМНОГО МОНОЛОГА КАК ПОЛИКОДОВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ**	**269**
Филатова Ольга Николаевна Фролова Нина Владимировна Ермолаева Екатерина Львовна	**ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЦЕННОСТНЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ ВО ВНЕАУДИТОРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**	**272**
Фисунова Людмила Владимировна Вишневская Анастасия Вячеславовна	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ КОМПЬЮТЕРНЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19 В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ**	**275**
Фурсенко Татьяна Фёдоровна	**МУЗЫКАЛЬНОЕ САМООБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА**	**279**
Ханова Татьяна Геннадьевна Кочурова Наталья Витальевна Вялова Наталия Вячеславовна	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ТРУДОЛЮБИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**	**282**
Хасенгалиев Алексей Львович Спирина Валентина Ивановна	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА К ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ**	**285**
Хорольский Владимир Витальевич Хенцинский Евгений Александрович Панова Ольга Сергеевна	**ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**	**288**
Хитрова Анна Викторовна	**СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ОКАЗАНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ-СИРОТАМ И ДЕТЯМ, ОСТАВШИМСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ**	**291**
Хорольский Владимир Витальевич	**СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН, ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ МВД РОССИИ**	**294**
Хуторная Маргарита Леонидовна	**МОДЕЛИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА В ЦИФРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**	**297**

Чистова Любовь Николаевна	**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К СВОИМ ОБЯЗАННОСТЯМ**	**300**
Чумарова Любовь Григорьевна Мефодьева Марина Анатольевна Губайдуллина Рамзия Нургалиева	**УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**	**303**
Шаехов Рим Фазылович	**ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА**	**306**
Шаманова Наталья Александровна Ханова Татьяна Геннадьевна Дорогина Альбина Сергеевна	**ИГРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИГРЫ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**	**309**
Шамигулова Оксана Алексеевна Зекрист Рида Ирековна Мусифуллин Салават Ришатович	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КВАНТОРИУМ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ: ОТ ТЕХНОЛОГИИ – К КОМПЕТЕНЦИЯМ**	**312**
Шашкина Гульнара Рустэмовна Золотарева Ирина Владимировна	**ИЗУЧЕНИЕ САМООЦЕНКИ ГОЛОСА СТУДЕНТАМИ-БУДУЩИМИ ЛОГОПЕДАМИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**	**315**
Шилаева Нина Константиновна Шимичев Алексей Сергеевич	**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ**	**319**
Шиманская Ольга Константиновна Беляева Татьяна Константиновна Перова Анастасия Юрьевна	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОНЦЕПЦИИ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИХ ТИПОВ В ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ВЗГЛЯДАХ Н.Я. ДАНИЛЕВСКОГО**	**322**
Шипицина Надежда Михайловна Шалугина Татьяна Викторовна	**ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВОЕННОМ ВУЗЕ**	**324**
Ширяева Ольга Юрьевна Бахарева Светлана Владимировна	**БИОХИМИЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ХИМИИ**	**328**
Шкунова Анжелика Аркадьевна Крылова Татьяна Валентиновна Чернявская Полина Михайловна	**ВИДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОМУ ВЫГОРАНИЮ**	**331**
Шобонов Николай Александрович	**ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ**	**336**
Шпиталевская Галина Романовна	**МЕТАМЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРНОГО ПОЛЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**	**338**
Шумакова Александра Викторовна Яшуткин Вячеслав Анатольевич	**ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ К ДОБРОСОВЕСТНОЙ КОНКУРЕНЦИИ В СОВРЕМЕННЫХ РЫНОЧНЫХ УСЛОВИЯХ**	**341**
Юнусова Эльмаз Адиль-Гареевна	**ПРОБЛЕМА ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ**	**344**
Яновская Галина Самойловна	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ИКТ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ)**	**347**

Яшкова Елена Вячеславовна **Лаврентьева Лариса Викторовна** **Суходоева Людмила Федоровна**	**ВНЕДРЕНИЕ ПРОГРАММЫ WELL-BEING ДЛЯ ПОДДЕРЖАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ РАБОТНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ**	**349**
Яшкова Елена Вячеславовна **Синева Надежда Леонидовна** **Соколов Виктор Алексеевич**	**ТЕОРИЯ ПОКОЛЕНИЙ: ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ СОТРУДНИКАМИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**	**353**
Яяева Назле Миметовна **Бирюкова Лиля Игоревна**	**РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**	**357**
Яяева Назле Миметовна **Джапарова Эльзара Энверовна**	**СОЧИНЕНИЕ КАК ВИД ТВОРЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**	**359**
Яяева Назле Миметовна **Серебрянская Юлия Валерьевна**	**РУССКИЕ НАРОДНЫЕ СКАЗКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**	**362**
Яяева Назле Миметовна **Шаипова Диляра Серверовна**	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ КРЫМСКОТАТАРСКОГО ЯЗЫКА**	**365**
ПСИХОЛОГИЯ		
Безносюк Екатерина Владимировна	**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**	**368**
Быстрова Юлия Александровна	**МЕТОДИКА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С ОВЗ**	**370**
Воропай Елена Викторовна **Ожигова Людмила Николаевна** **Удачина Полина Юрьевна**	**ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ПОДРОСТКОВ**	**375**
Даниленко Александра Николаевна **Рудакова Ольга Александровна**	**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ**	**380**
Едиханова Юлия Мансуровна	**СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СОТРУДНИКОВ НА ПРЕДПРИЯТИИ**	**383**
Красникова Татьяна Викторовна	**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КОРРЕКЦИИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У ПОДРОСТКОВ С АКЦЕНТУАЦИЯМИ ХАРАКТЕРА**	**386**
Сорокина Екатерина Николаевна	**ПЕРЕХОД ОТ ДИАДИЧЕСКОЙ К ТРИАДИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ КАК УСЛОВИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СЕПАРАЦИИ**	**388**
Сорокина Екатерина Николаевна	**ЛИЧНОСТНАЯ АВТОНОМИЯ ЖЕНЩИНЫ-МАТЕРИ И СЕПАРАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ**	**391**
Фёдоров Александр Фёдорович	**ОПТИМИЗАЦИЯ ВЛИЯНИЯ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ**	**394**
Шабанова Татьяна Леонидовна **Иванова Ирина Анатольевна**	**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ТРУДНОСТИ СОЗДАНИЯ СЕМЬИ У ЖЕНЩИН ФЕРТИЛЬНОГО ВОЗРАСТА, НИКОГДА НЕ СОСТОЯВШИХ В БРАКЕ**	**397**
Шабанова Татьяна Леонидовна **Низамова Анна Мазитовна** **Курылёва Виктория Сергеевна**	**К ПРОБЛЕМЕ ВЛИЯНИЯ ЭМПАТИИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ НА ПРИНЯТИЕ РОДИТЕЛЯМИ ДИАГНОЗА РЕБЁНКА С ОВЗ**	**400**

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 70. Часть 2.

ISSN 2311-1305

9 772311 130004

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 25.03.2021. Сдано в набор 31.03.2021. Дата выхода 15.04.2021
Формат 210х297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 47,59.
Тираж 500 экз. Цена свободная.