

**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)**



ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Выпуск 15

Научный журнал

**Новосибирск
Ялта
2020**

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского» от 29 апреля 2020 года (протокол № 3).

Педагогический вестник. – Научный журнал: – Новосибирск-Ялта: Изд. АНС «СибАК», 2020. – Вып. 15. – 67 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, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

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

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

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

Болотова М.И., доктор педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Оренбург);

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

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);

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);

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

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

© Изд. АНС «СибАК» (г. Новосибирск), 2020 г.

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

Все права защищены.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНАТА

*кандидат педагогических наук, доцент Баженова Юлия Алексеевна
Федеральное государственное образовательное учреждение
«Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
студент Радаева Ольга Валерьевна
Федеральное государственное образовательное учреждение
«Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)*

Постановка проблемы. На сегодняшний день в России не отмечается снижения численности воспитанников детей-сирот, социальных сирот, детей из неблагополучных семей и других категорий детей и подростков, воспитывающихся в дефицитарной и негативно нагруженной микросоциальной среде интернатных учреждений. Травматичный прошлый опыт детей, воспитывающихся в интернате, оказывает влияние на всю последующую жизнь и определяет возникновение и развитие эмоциональных проблем, в частности, состояния аффективной напряженности из-за постоянного чувства незащищенности, отсутствия опоры в близком окружении и потому беспомощности [4; 6]. Чувство незащищенности и неуверенность ребенка в собственном благополучии вызывают у него тревогу различного содержания, особенно в условиях обучения в начальной школе, когда привычные условия жизни сменяются новыми требованиями, распорядком дня и пр. Так, проблема школьной тревожности, как показателя эмоционального благополучия учащихся, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, накладывающего отпечаток не только на состояние их психического и физического здоровья, но и на успешность учебной деятельности, является весьма актуальной.

Изложение основного материала исследования. На основании теоретического анализа ряда источников [1; 2; 3; 5], под школьной тревожностью мы понимаем такой вид тревожности, проявляющийся во взаимодействии ребенка с различными компонентами образовательной среды и закрепляющийся в этом взаимодействии. Причинами возникновения школьной тревожности являются ситуационные (само взаимодействие с образовательной средой) и индивидуальные (характер, темперамент, личностные особенности и пр.) факторы. Школьная тревожность – неотъемлемая часть учебного процесса и не является однозначно негативным явлением. Дезорганизующее влияние имеют только частые и интенсивные ее проявления, свидетельствующие о нарушениях школьной адаптации. При этом, умеренная и ситуативная школьная тревожность может стать источником развития школьника как субъекта учебной деятельности.

Для выявления особенностей школьной тревожности у младших школьников, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, нами было организовано эмпирическое исследование. Выборка исследования включила 30 детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях, в числе которых 12 мальчиков и 8 девочек. Эмпирические данные были получены с помощью теста школьной тревожности Филлипса и проективной методики «Диагностика школьной тревожности» А.М. Прихожан.

Рассматривая общий показатель тревожности по тесту Филлипса, можно отметить, что большинство младших школьников, воспитывающихся в интернате, обладают тем или иным уровнем школьной тревожности, т.к. низкие показатели встречаются редко (табл. 1).

Таблица 1

Уровни школьной тревожности у младших школьников, воспитывающихся в интернате

Уровень школьной тревожности	Количество детей (в %)
Низкий	0%
Средний	16,7%
Повышенный	43,3%
Высокий	40%

Из данных таблицы 1 можно видеть, что наиболее часто в выборке младших школьников, воспитывающихся в интернате, встречается повышенный уровень школьной тревожности (43,3%). Такой уровень предполагает наличие эмоционального дискомфорта, неприязни и различных страхов, связанных со школьным обучением. Также часто у испытуемых встречается высокий уровень школьной тревожности (40%). При таком уровне дети испытывают выраженный эмоциональный дискомфорт в большинстве ситуаций, связанных со школой, что может проявляться в нежелании посещать школу, выполнять задания учителя на уроке и дома, общаться с одноклассниками и учителем и пр. Реже в рассматриваемой выборке детей, воспитывающихся в интернате, встречается средний уровень школьной тревожности (16,7%), который, согласно данным А.М. Прихожан, представляет собой возрастную норму и является следствием освоения новой социальной роли ребенком – роли школьника. Низкий уровень школьной тревожности, означающий эмоциональный комфорт детей в школьной среде, не встречается в выборке детей из интерната. При таком уровне большинство ситуаций, связанных со школой, вызывают у ребенка положительные эмоции, интерес.

Далее рассмотрим результаты по отдельным шкалам теста Филлипса. Средние значения по шкалам представлены в таблице 2.

Средние значения по шкалам теста Филлипса у младших школьников, воспитывающихся в интернате

Название шкалы	Среднее арифметическое	Максимальное значение
Общая тревожность в школе	13,9	22
Переживание социального стресса	7,4	11
Фрустрация потребности в достижении успеха	6,3	13
Страх самовыражения	4,8	6
Страх ситуации проверки знаний	5,4	6
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	3,2	5
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	2,1	5
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	5,2	8

В результатах, представленных в таблице 2, можно видеть, что по большинству показателей школьной тревожности у младших школьников, воспитывающихся в интернате, преобладает повышенный уровень школьной тревожности (при сравнении с максимальным значением, средние арифметические оказываются в диапазоне $50\% < \text{среднее арифметическое по выборке} < 75\%$). Это означает, что большинство младших школьников, воспитывающихся в интернате, в различных ситуациях школьного обучения переживают социальный стресс, фрустрацию в достижении успеха, страхи самовыражения, проверки знаний, несоответствия ожиданиям окружающих, проблемы и страхи в отношениях с учителем. Более наглядное представление результатов возможно при анализе уровневых показателей по отдельным составляющим школьной тревожности. На рисунке 1 нами показаны процентные соотношения повышенных и высоких показателей.

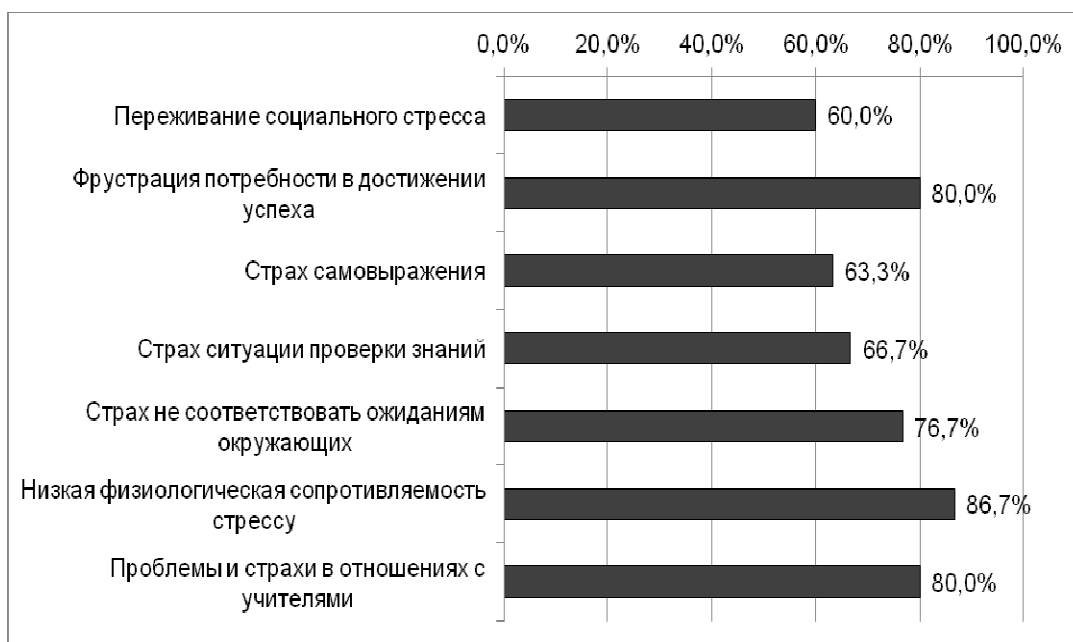


Рисунок 1. Повышенные и высокие показатели по шкалам теста Филлипса у младших школьников, воспитывающихся в интернате

По данным гистограммы (рис. 1) можно видеть, что по всем шкалам теста Филлипса большая часть младших школьников, воспитывающихся в интернате, имеют повышенные и высокие показатели школьной тревожности. Чаще всего (86,7%) у детей отмечается низкая физиологическая сопротивляемость стрессу. Это означает, что многие младшие школьники, воспитывающиеся в интернате, имеют такие особенности психофизиологической организации, которые снижают приспособляемость к ситуациям стрессогенного характера, повышая вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды. Помимо этого, длительное переживание тревоги относительно различных ситуаций школьного обучения может приводить к соматическим заболеваниям (например, частому респираторному инфицированию, подверженности вирусным заболеваниям, простудам на фоне ослабленного стрессом организма).

Также большинство младших школьников, воспитывающихся в интернате, остро переживают фрустрацию потребности в достижении успеха (80%), сопровождаемую неблагоприятным психическим фоном, не позволяющим детям развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т.д. Фрустрация потребности в достижении успеха может быть обусловлена отсутствием достаточной поддержки и одобрения детей со стороны взрослых и приводит к потере интереса к учению, общению в школе.

80% младших школьников, воспитывающихся в интернате, на повышенном и высоком уровне испытывают проблемы и страхи в отношениях с учителями, что находит отражение в общем негативном эмоциональном фоне отношений со взрослыми в школе, снижающем успешность обучения ребенка. Это может проявляться в виде боязни ребенка подойти к учителю с вопросом, отвечать на вопросы учителя на уроке, боязни быть вызванным к доске и др.

Страх не соответствовать ожиданиям окружающих проявляется на повышенном и высоком уровне у 76,7% испытуемых и означает ориентацию детей на значимость других в оценке своих учебных результатов, поступков и мыслей, указывает на наличие тревоги по поводу оценок и высказываний учителя, ожидание негативных оценок. Данный страх является социально обусловленным и отражает активное становление у первоклассников новой социальной позиции – позиции школьника. Однако переживание данного страха большинством детей на высоком уровне свидетельствует о невротизации, отсутствии уверенности в себе, что может существенно осложнять освоение учебной деятельности.

Страх ситуации проверки знаний на повышенном и высоком уровне также встречается у большого количества детей – у 66,7% выборки. Это означает, что дети испытывают негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки знаний, учебных достижений, возможностей, необходимости ответа у доски. Страх ситуации проверки знаний может быть тесно связан с другим страхом – страхом самовыражения, который на повышенном и высоком уровне встречается у 63,3% испытуемых. Страх самовыражения предполагает наличие негативных эмоциональных переживаний в ситуациях, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей перед учителем и классом.

Переживание социального стресса на повышенном и высоком уровне характерно для 60% испытуемых. Переживание социального стресса проявляется как негативное эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего со сверстниками), что может находить отражение в конфликтных отношениях с одноклассниками, непринятии ребенка сверстниками, переживании отверженности и пр.

По проективной методике А.М. Прихожан также были получены интересные результаты, позволяющие выявить содержательные особенности школьной тревожности у детей, воспитывающихся в интернате (табл. 3).

Таблица 3

Ситуации, вызывающие школьную тревожность у младших школьников, воспитывающихся в интернате

Ситуации школьной тревожности	Количество детей (в %)
Общение с учителями	46,7%
Общение со сверстниками	43,3%
Ситуации на уроке	56,7%
Ответ у доски	63,3%
Общее негативное отношение к школе	36,7%
Общее позитивное отношение к школе	63,3%

По методике А.М. Прихожан выявлено, что содержание школьной тревожности у младших школьников чаще всего связывается с ситуациями, происходящими на уроке (проверка знаний, объяснение нового материала, выполнение различных заданий и др.), в том числе – необходимостью ответа у доски при общем позитивном отношении к школе у большинства детей (63,3%).

Выводы. Таким образом, проведенное исследование позволило выявить, что наиболее часто у младших школьников, воспитывающихся в интернатном учреждении, встречается повышенный (43,3%) и высокий (40%) общий уровень школьной тревожности. При таких уровнях дети испытывают выраженный эмоциональный дискомфорт в большинстве ситуаций, связанных со школой, что может проявляться в нежелании посещать школу, выполнять задания учителя на уроке и дома, общаться с одноклассниками и учителем и пр. Наиболее редко у младших школьников, воспитывающихся в интернатном учреждении, встречается средний (16,7%) общий уровень школьной тревожности. Содержательно средний уровень школьной тревожности характеризует возрастную норму и является следствием освоения новой социальной роли ребенком – роли школьника. Низкий уровень школьной тревожности, означающий наличие эмоционального комфорта детей в школе, не встречается у детей рассматриваемой группы. Большинство младших школьников, воспитывающихся в интернатном учреждении, в различных ситуациях школьного обучения на повышенном и высоком уровнях переживается школьная тревожность, содержание которой связано с социальным стрессом, фрустрацией потребности в достижении успеха, страхом самовыражения, проверки знаний, несоответствия ожиданиям окружающих, проблемами и страхами в отношениях с учителем. Также младшие школьники из интерната проявляют низкую физиологическую сопротивляемость стрессу. Содержание школьной тревожности у младших школьников, воспитывающихся в интернатном учреждении, часто связано с ситуациями на уроках, в том числе ответом у доски, а также с различными ситуациями общения с учителями и сверстниками при общем позитивном отношении к школе у большей части детей.

Аннотация. В статье приводятся результаты эмпирического исследования особенностей школьной тревожности у младших школьников, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа. Автором выявлено, что для младших школьников, воспитывающихся в интернате, часто характерны высокие уровневые показатели школьной тревожности, свидетельствующие о выраженном эмоциональном неблагополучии.

Ключевые слова: младший школьник, школьная тревожность, воспитанники интерната, школьная тревожность у детей, воспитывающихся в интернате.

Annotation. The article presents the results of an empirical study of the characteristics of school anxiety in primary school children brought up in residential institutions. The author revealed that for primary schoolchildren brought up in a boarding school, high-level indicators of school anxiety are often characteristic, indicating a pronounced emotional distress.

Keywords: primary school student, school anxiety, pupils of a boarding school, school anxiety in children brought up in a boarding school.

Литература:

1. Астапов, В.М. Тревожность у детей: монография / В.М. Астапов. – М.: ПЕРСЭ, 2001. – 160 с.

2. Кочубей, Б.И. Эмоциональная устойчивость школьника / Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова. – М.: Знание, 2008. – 118 с.
3. Микляева, А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – СПб.: Речь, 2004. – 248 с.
4. Прихожан, А.М. Проблема сиротства в современной России. Психологический аспект [Электронный ресурс] / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – М.: Институт психологии РАН, 2015. – 670 с. – URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23725274>(15.02.2020).
5. Прихожан, А.М. Психология тревожности: Дошкольный и школьный возраст [Электронный ресурс] / А.М. Прихожан. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с. – URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20092914>(16.02.2020).
6. Психологическое развитие воспитанников детского дома [Электронный ресурс] / Под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. – М.: НИИ Общей и педагогической психологии, 1990. – 264 с. – URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24097220>(15.02.2020).

УДК 371

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПРАВОМЕРНОГО ПОВЕДЕНИЯ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

Постановка проблемы. На данном этапе становления правового общества в современной России в систему профессиональной подготовки будущих специалистов разных профилей включена составляющая правового образования и воспитания, которая практически реализуется в высшей школе в рамках преподавания дисциплины «Правоведение».

По мнению Р.Р. Муслумова, «изучение права предоставляет уникальные возможности для решения современных педагогических задач, позволяет студенту не только приобрести правовые знания, но и сформировать уважение к праву, правовые установки, а также развить особые способности и практические навыки социального действия» [7, с. 219].

На основе анализа теоретической литературы, посвященной вопросам правовой подготовки обучающихся заведений высшего профессионального образования, можем заключить, что важнейшей задачей курса «Правоведение» в высшей школе является формирование правового сознания студентов. Изучение научной литературы позволяет определить три основных направления достижения данной цели:

- освоение студентами правовых знаний;
- формирование компонентов правосознания и правовой культуры;
- выработка навыков правомерного поведения будущих специалистов.

Изложение основного материала исследования. По нашему мнению, изучение правовых аспектов на теоретическом уровне не имеет особого смысла. Если студент владеет комплексом правовых знаний, но не может применить их в конкретных жизненных ситуациях и не обладает социальной потребностью в правомерном поведении, такая подготовка является бесполезной. В связи с этим можно заключить, что формирование навыков правомерного поведения является практическим результатом развития правового сознания студентов и одной из ведущих целей реализации правового образования будущих специалистов в высшей школе.

Л.Н. Николаева в структуру навыков правомерного поведения личности включает:

- конкретные формы поведения субъектов правовых отношений;
- умения и навыки личности грамотно решать задачи практического поведения в правовой сфере;
- умения обращаться к нормам права и закона для реализации стоящих перед ней проблем, разрешения конфликтов и споров [9].

Достижение сформированности правовых навыков и умений, правомерного поведения и социально-правовой активности личности студента на высоком уровне предполагает разработку соответствующего методического сопровождения указанного процесса, а также обеспечение ряда педагогических условий.

В данном контексте обратимся к изучению сущности понятия «педагогические условия».

В нашем исследовании мы разделяем мнение ученых А.А. Володина и Н.Г. Бондаренко [3], которые определили три основных научных подхода к обоснованию сущности понятия «педагогические условия»:

- 1) педагогические условия как совокупность каких-либо мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды [1; 2; 8].
- 2) педагогические условия как компонент педагогической системы, отражающий совокупность внутренних и внешних элементов, обеспечивающих ее эффективное функционирование и дальнейшее развитие [5; 4].
- 3) педагогические условия как планомерная деятельность по уточнению закономерностей функционирования образовательного процесса, обеспечивающая возможность проверяемости результатов научно-педагогического исследования [6].

В рамках понятия «педагогические условия» исследователи выделяют такие термины, как организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические условия. В контексте данного исследования наш интерес представляют психолого-педагогические условия. Под данным термином будем понимать комплекс мер, при взаимодействии индивида с которыми реализуется процесс личностного становления.

Как было отмечено выше, процесс формирования умений и навыков правомерного поведения у будущих специалистов в рамках реализации их правового образования предполагает обеспечение соответствующего педагогического сопровождения. Поскольку предметом данного исследования является определение

психолого-педагогических условий реализации указанного процесса, целесообразно говорить о психолого-педагогическом сопровождении. По мнению А.М. Столяренко, психолого-педагогическое сопровождение правовой социализации личности обучающегося – это индивидуальная работа» по прослеживанию ее хода у отдельных студентов, изменений ее компонентов, выявление испытываемых трудностей и их причин и оказание оперативной психолого-педагогической помощи» [10, с. 616].

Выводы. На основе изложенного обратимся к определению ключевых психолого-педагогических условий формирования у студентов навыков правомерного поведения. К таким условиям отнесем следующие:

- реализацию всех направлений правового образования с целью формирования комплекса правовых знаний будущих специалистов;
- осуществление направлений правового воспитания с целью формирования компонентов правового сознания и культуры студентов с опорой на практическую составляющую;
- формирование у студентов ценностно-мотивационных установок к правомерному поведению в обществе и будущей профессиональной деятельности;
- обеспечение психологически благоприятной образовательной среды вуза, способствующей личностному и профессиональному росту будущих специалистов;
- профилактику и преодоление деформаций правового сознания и моделей правомерного поведения у студентов;
- организацию деятельности по предупреждению неправомерного поведения будущих специалистов.

Указанные психолого-педагогические условия, по нашему мнению, позволят повысить эффективность процессов правового образования и воспитания, направленных на формирование правосознания, правовой культуры и навыков правомерного поведения будущих специалистов, если они будут представлять собой целостную систему. Кроме того, элементы данной системы должны использоваться последовательно с учетом их взаимосвязей.

Аннотация. В статье изучаются аспекты правового образования и воспитания будущих специалистов в контексте преподавания дисциплины «Правоведение» в высшей школе. В работе обоснована потребность формирования у будущих специалистов навыков правомерного поведения как ведущей практической цели правового воспитания и образования, результата сформированности правосознания и правовой культуры студентов. В статье обоснована потребность обеспечения необходимого психолого-педагогического сопровождения процесса формирования навыков правомерного поведения у будущих специалистов. В исследовании определены: сущность такого сопровождения и основные психолого-педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования у студентов высшей школы навыков правомерного поведения.

Ключевые слова: правоведение, правовое образование, правовое воспитание, правовое сознание, правовая культура, правомерное поведение, формирование навыков правомерного поведения, профессиональная подготовка будущих специалистов в высшей школе, педагогические условия, психолого-педагогические условия формирования навыков правомерного поведения, психолого-педагогического сопровождения правового образования и воспитания.

Annotation. The article examines the aspects of legal education and training of future specialists in the context of teaching the discipline "Law" in higher school. The paper substantiates the need for future specialists to develop skills of lawful behavior as the leading practical goal of legal education and education, the result of the formation of legal awareness and legal culture of students. The article substantiates the need to provide the necessary psychological and pedagogical support for the process of forming skills of lawful behavior in future specialists. The study defines: the essence of such support and the main psychological and pedagogical conditions that ensure the effectiveness of forming the skills of lawful behavior in higher school students.

Keywords: jurisprudence, legal education, legal education, legal consciousness, legal culture, good behavior, formation of skills of lawful behavior, professional training of future specialists in the higher school, pedagogical conditions, psychological-pedagogical conditions of formation of lawful behavior skills, psychological and pedagogical support of legal education.

Литература:

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.
2. Беликов В.А. Образование. Деятельность. Личность: монография. – М.: Академия Естествознания, 2010. – 310 с.
3. Володин А.А., Бондаренко Н.Г. Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия» // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2014. – № 2. – С. 143-152.
4. Зверева М.В. О понятии «дидактические условия» // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика. – 1987. – № 1. – С. 29-32.
5. Ипполитова Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. – 2012. – №1. – С. 8-14.
6. Куприянов Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2001. – №2. – С. 101-104.
7. Муслумов Р.Р. Психолого-педагогические условия формирования правового сознания будущих учителей // Вестник бурятского государственного университета. – 2007. – № 10. – С. 216-221.
8. Найн А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44-49.
9. Николаева Л.Н. Формирование правовой культуры студентов: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Смоленск, 2005. – 219 с.
10. Юридическая педагогика в МВД / под ред. А.М. Столяренко. – М., 1997. – С. 616.

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

Постановка проблемы. Современный уровень развития педагогической теории и методики преподавания позволяет констатировать богатый накопленный опыт разработки подходов к содержанию, структуре и организационно-методическим основам обучения истории. Данный опыт нашел свое отражение как в действующих стандартах, программах и учебниках, так и в различных авторских моделях реализации исторического образования высшей школе. Однако, ввиду динамичного развития современной цивилизации, характеризующегося стремительными техническими и технологическими сдвигами, быстрым накоплением информации, интеллектуализацией труда, ростом социальной мобильности в глобальном масштабе, возвышением роли личности, современному вузовскому преподавателю истории необходимо систематическое развитие своего методического уровня и педагогического мастерства, решение проблемы поиска оптимальных подходов и средств повышения эффективности образовательных результатов студентов.

Одним из возможных вариантов решения проблемы профессионально-личностного развития педагога-историка является разнообразие методики преподавания исторических дисциплин в высшей школе путем включения в свой методический арсенал инновационных педагогических технологий. В рамках данного исследования целью является обоснование технологии «Педагогическая импровизация» как средства повышения эффективности преподавания истории в учреждениях высшего профессионального образования.

Изложение основного материала исследования. Педагогическая импровизация – это закономерно неотъемлемый и очень важный компонент творческой деятельности преподавателя. Данная технология выступает эффективным способом оптимального воплощения задуманного и средством оперативной коррекции педагогического замысла в соответствии с изменившимися обстоятельствами деятельности.

Указанная технология является одним из психологических условий профессиональной деятельности преподавателя наряду с педагогической эрудицией, педагогическим целеполаганием, педагогическим мышлением, педагогической интуицией, наблюдательностью, уверенностью, изобретательностью, рефлексией.

Сущность педагогической импровизации в широком смысле заключается в нахождении преподавателем неожиданного педагогического решения в определенной ситуации и в его мгновенном воплощении. По мнению В.И. Загвязинского, педагогическая импровизация – это возможность педагога быстро и правильно оценивать ситуацию, принимать решение сразу, без развернутого логического рассуждения на основе накопленных знаний, опыта и интуиции [3].

Педагогическая импровизация как неотъемлемый компонент педагогического творчества, по словам Е.М. Никиреева, – «это не только поиск и нахождение нового, она заключается в многообразных формах и способах творческой самореализации личности и может быть раскрыта как процесс развертывания и проявления универсальных способностей и сущностных сил педагога» [4, с. 16].

Анализируемая в данном исследовании педагогическая технология «выполняет функцию своеобразного регулятора, контролирующего и направляющего протекание и осуществление учебного процесса в педагогически целесообразном направлении» [1, с. 67].

Необходимость обращения преподавателя истории к технологии педагогической импровизации обосновывается тем, что в учебно-воспитательном процессе высшей школы возникает множество неожиданных ситуаций, которые требуют мгновенного решения и приводят к возникновению различных, часто непредвиденных вариантов, замыслов, идей и предложений.

Использование в собственной педагогической практике вузовского преподавателя истории анализируемой в данном исследовании технологии обосновывается рядом противоречий, а именно:

- между регламентированным характером педагогической деятельности в высшей школе и постоянным меняющимся уровнем готовности студентов;

- между теоретическим и импровизационным уровнями педагогической деятельности;

- между запланированным ходом занятия и педагогическими находками преподавателя, возникающими непосредственно во время обучения.

Уровень эффективности и успешности обращения преподавателя истории к технологии педагогической импровизации зависит от его творческого потенциала.

По мнению современных теоретиков компетентностного подхода, эффективное использование технологии педагогической импровизации предполагает сформированность у него импровизационно-педагогической компетентности [5; 2]. Наличие импровизационно-педагогической компетентности у преподавателя вуза является фактором развития личности студентов в процессе обучения и начинается с осознания ими сущности профессиональной деятельности, требований к качеству, знаниям, умениям личности [5].

Показателями наличия у вузовского преподавателя импровизационно-педагогической компетентности, по мнению А.С. Роботовой и Т.В. Леонтьевой, является то, что он:

- систематически развивает свой творческий потенциал;

- понимает смысл своей профессии;

- осуществляет свое призвание педагогически творчески, целесообразно, лично;

- умеет видеть, фиксировать, обогащать и исследовать все многообразие диалектических связей, присущих творческой педагогической деятельности;

- способен к осуществлению интеграции теории и практики, науки и образования, традиций и новаций [2].

При обращении к технологии педагогической импровизации преподавателю истории необходимо учитывать последовательность ее реализации. Е.П. Турбина на основе анализа механизмов педагогической

импровизации, сформулированных В.Н. Харькиным, выделяет три основных этапа использования и внедрения изучаемой нами технологии:

- 1) педагогическое озарение (рождение педагогической идеи и мгновенный выбор пути ее реализации);
- 2) публичное воплощение (мастерство воплощения идеи, от которого зависит педагогическая эффективность импровизации);
- 3) осмысление (мгновенный анализ процесса воплощения педагогической импровизации [5; 6].

Выводы. Обобщая вышесказанное, отметим, что педагогическая импровизация как инновационная технология, которая заключается в умении учителя ориентироваться в живом процессе обучения, оперативно принимать целесообразные педагогические решения, выступает профессионально необходимым условием для эффективной полноценной творческой педагогической деятельности в области преподавания истории в высшей школе. Обращение преподавателей высшей школы к педагогической импровизации, по нашему мнению, позволит повысить уровень профессионализма компетентности и педагогического мастерства преподавателя истории, сделать занятия интересными и запоминающимися, что безусловно отразится на активизации мотивации студентов к познавательной деятельности, повышении результативности их учебных усилий и образовательных достижений.

Аннотация. Статья посвящена проблеме повышения эффективности процесса преподавания истории в высшей школе в современных условиях. В качестве одного из эффективных путей решения данной проблемы в статье обосновывается обращение преподавателя истории к технологии педагогической импровизации. В работе раскрывается сущность данной технологии. Эффективность обращения к данной технологии обеспечивается сформированностью у преподавателя импровизационно-педагогической компетентности. В статье указаны показатели сформированности импровизационно-педагогической компетентности преподавателя высшей школы и этапы применения технологии педагогической импровизации в учебно-воспитательном процессе вуза.

Ключевые слова: педагогическая импровизация, современные педагогические технологии, учебно-воспитательный процесс высшей школы, историческое образование, методика преподавания истории, методический арсенал преподавателя истории, импровизационно-педагогическая компетентность.

Annotation. The article is devoted to the problem of improving the effectiveness of the process of teaching history in higher education in modern conditions. As one of the effective ways to solve this problem, the article substantiates the appeal of a history teacher to the technology of pedagogical improvisation. The paper reveals the essence of this technology. The effectiveness of using this technology is provided by the teacher's improvisational and pedagogical competence. The article shows the indicators of the formation of improvisational and pedagogical competence of a high school teacher and the stages of applying the technology of pedagogical improvisation in the educational process of the University.

Keywords: pedagogical improvisation, modern pedagogical technologies, educational process of higher education, historical education, methods of teaching history, methodological Arsenal of the history teacher, improvisational and pedagogical competence.

Литература:

1. Берикханова Л.Ю. Об импровизационных моментах в творчестве учителей новаторов // Новые исследования в педагогических науках. Вып.2(58) / сост. И.К. Журавлев, В.С. Шубинский. – М.: Педагогика, 1991. – С. 67-72.
2. Введение в педагогическую специальность: учеб. пособие для студ. пед. вузов / сост. А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева и др. – М.: Академия, 2000. – 202 с.
3. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
4. Никиреев Е.М. Направленность личности и методы ее исследования: учеб. пособие. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 192 с.
5. Турбина Е.П. Теоретические аспекты внедрения педагогической импровизации в образовательный процесс обучения будущих учителей // Интернет-журнал «Мир науки» - 2017. – Том 5, № 2. – Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/25PDMN217.pdf>
6. Харькин В.Н. Тренинги самооздоровления и самосозидания / В.Н. Харькин, А. Гройсман. – 2-е изд. – М.: Магистр, 1998. – 162 с.

УДК 371

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

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

Постановка проблемы. Образование сегодня – та важнейшая сфера человеческой деятельности, которая наиболее сильно подвержена качественным и концептуальным трансформациям, вызванным и динамикой развития социума, и техническим прогрессом, внедряемого во все области социальной жизни, и общей модернизацией социокультурного пространства. В связи с этим общее и профессиональное образование стоят перед необходимостью взращивания творческой, конкурентоспособной, профессионально компетентной, самостоятельной и самодостаточной личности, которая сможет легко адаптироваться в соответствии с новыми социальными реалиями.

Важным аспектом современного образования является ориентированность на повсеместное изучение иностранных языков и педагогами, и обучающимися в рамках профессиональной подготовки. Так, в школе, вузе и ссузе сегодня иностранный язык входит в обязательную программу подготовки, что обеспечивает школьников и студентов новейшими знаниями в наиболее актуальной сфере международной коммуникации.

Кроме того, иностранный язык в значительной степени вносит образовательный вклад в развитие творческих способностей обучающихся, развивает их творческий и профессиональный потенциал.

Изложение основного материала исследования. Сегодня развитие творческих способностей у обучающихся – передовая задача современной педагогической науки, которая предполагает выполнение педагогом не только образовательной функции, но и воспитательной, и развивающей. Именно творческие способности могут послужить тем ориентиром, в соответствии с которым у человека будут складываться система ценностей и моральных воззрений и убеждений, требующих неперенной реализации в творчестве. Таким образом, современному педагогу любой области (а особенно такой актуальной, как иностранный язык) необходимо иметь в виду гуманистическую и индивидуализированную направленность образования, предполагающие развитие творческого начала и проявление творческого потенциала обучающегося, в соответствии с которыми должен выстраиваться весь образовательный процесс [3].

Сегодня важной проблемой образования считается проблема системного творческого развития в рамках, казалось бы, «нетворческих» специальностей и дисциплин. Такое мнение бытует и относительно иностранного языка, который, по нашему мнению, наоборот является во многом необузданной площадкой для реализации творчества. Здесь важно не учить обучающихся творить, а создать те условия, в которых им будет проще проявлять себя самостоятельно, мотивированно и заинтересованно. Однако достаточно часто под творческими способностями в педагогике и быту понимаются результаты активной интеллектуальной деятельности человека. В связи с этим нам представляется необходимым рассмотреть понятие и специфику творческих способностей [1; 3].

Б.М. Теплов считает, и в этом мы с ним солидарны, что творческие способности представляют собой систему определенных индивидуально-психологических особенностей человека, которые позволяют выделить его в ряду других людей и не определяются уже существующим базисом знаний и навыков, а наоборот, являются новоприобретенными и легко усваиваемыми [2].

Развитие подобных способностей отвечает их специфике – оно должно соответствовать и оказывать положительное влияние на процесс формирования и развития личности обучающегося, системы его творческих умений, художественного вкуса, самоактуализации, самореализации и т.д. Таким образом, творческие способности позволяют идентифицировать человека среди других, благодаря чему подчеркивается его индивидуальность и реализованность в той или иной творческой сфере. Особенно это актуально для процесса изучения иностранного языка, в ходе которого студент, проявляя себя с положительной стороны, привлекает всеобщее внимание и вызывает уважение однокурсников. При этом важно понимать, что подобные способности необходимо развивать путем применения различных педагогических методик и технологий, лингвистических и интерактивных приемов.

Как известно, существует несколько способов стимулирования развития творческих способностей у студентов в рамках овладения ими иностранным языком. По нашему мнению, к таким способам стоит отнести:

- формирование педагогически благоприятной среды для самореализации студентов на занятиях по иностранному языку, комфортной для студентов с разным уровнем знаний во избежание дискриминации и возникновения замкнутости студентов с более низким уровнем знаний и владения языком;
- разработку некой «системы правильной критики», которая может заключаться в конструировании определенного подхода к указанию на положительный или негативный опыт студентов в практике общения на иностранном языке;
- оснащение образовательной среды обучающегося необходимыми развивающими лингвистически-направленными атрибутами, которые могут оказать значительное влияние на формирование иностранной компетенции;
- применение на занятиях по иностранному языку интерактивных методов обучения, включающих мультимедийные системы, а также актуальные темы для обсуждения, разбор лингвистических конструкций на примере известных людей (к примеру, крайне популярным способом у подростков является просматривание сериалов и фильмов на языке оригинала с включенными русскими субтитрами, таким образом, студенты формируют лингвистические представления не только о языке, но и о носителях, о культуре, стране, в которой язык наиболее распространен или с которой ассоциируется);
- формирование специальной интерактивной площадки для студентов, в рамках которой могут реализовываться проекты, конференции, вебинары и т.д. по иностранному языку;
- организацию благоприятной для развития творческих способностей системы оценок, поощрений и условных наказаний, что во многом поможет избежать импульсивности со стороны студентов и обеспечит их уверенностью в стабильности и мотивацией.

В целом же все эти способы или формы приобщения студентов к процессу освоения иностранных компетенций непременно ведут к благоприятному развитию их творческих способностей, поскольку составляют тот фундамент, на основе которого студенты любых направлений подготовки смогут реализовываться в максимально возможной степени своих индивидуальных творческих способностей.

Выводы. В завершении статьи хотелось бы отметить следующее. Творческие способности и иностранные компетенции – это понятия скорее взаимодополняющие и взаимосвязанные, нежели разрозненные и взаимоисключающие. Однако большая сложность возникает именно из-за специфики иностранного языка – сложного освоения, необходимости в дополнительных знаниях и навыках (особенно в области культуры носителей этого языка), зачастую сложной структуре и т. д. Несмотря на это, по нашему мнению, развитие творческих способностей реально и в этой области, поскольку развитие исследовательской и проектной деятельности возможно в любой области, а именно они являются основой для благоприятного становления системы таких способностей личности.

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические механизмы развития творческих способностей студентов в процессе овладения иностранным языком. Выделяется специфика проявления и регуляции творческого потенциала студентов, а также определяются методы педагогического воздействия на его раскрытие. Определяются место и роль творчества в образовательном процессе овладения иностранными компетенциями.

Ключевые слова: развитие творческих способностей студентов, студенческое творчество, процесс овладения иностранным языком, творчество в образовательном процессе.

Annotation. The article discusses the pedagogical mechanisms for the development of students' creative abilities in the process of mastering a foreign language. The specificity of the manifestation and regulation of students' creative potential is highlighted, and the methods of pedagogical influence on its disclosure are also determined. The place and role of creativity in the educational process of mastering foreign competencies are determined.

Keywords: development of students' creative abilities, student creativity, the process of mastering a foreign language, creativity in the educational process.

Литература:

1. Кунгурова И.М. Формирование творческой активности студентов педагогического вуза в процессе обучения иностранному языку / И.М. Кунгурова // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – №2.
2. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М.: Изд-во АПИ РСФСР, 1961.
3. Устинина Г.Ф. Развитие творческих способностей студентов в рамках внеаудиторной деятельности на иностранном языке / Г.Ф. Устинина // Гуманитарные научные исследования. – 2014. – № 2

УДК 370

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ЛИЧНОСТИ

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

Постановка проблемы. В психологической литературе понятие «социальный интеллект» в широком смысле понимается как способность личности усматривать и улавливать сложные отношения и зависимости в социальной сфере, умение решать проблемы межличностных отношений, находить рациональный выход из разных социальных ситуаций.

Согласно научному подходу Г.Ю. Айзенка, социальный интеллект – это результат развития общего интеллекта под влиянием внешних социокультурных условий; это такой тип интеллекта, на формирование которого существенное влияние оказывает социальная среда [1].

В целом проблема социального интеллекта в психологической науке рассматривается с точки зрения таких подходов, как структурно-генетический, когнитивный, факторно-аналитический, иерархический и пр.

По словам О.Б. Хлебодаровой, «имеющиеся в психологии эмпирические исследования затрагивают проблему СИ преимущественно в таких аспектах, как изучение особенностей СИ и психологических качеств личности, его взаимосвязи с общим интеллектом и его компонентами» [6, с. 140]. Автор подчеркивает, что разнообразие подходов к определению социального интеллекта личности обосновывает неоднозначность подходов к определению его структуры [6].

Изложение основного материала исследования. В рамках данного исследования нам импонирует подход, согласно которому система социального интеллекта состоит из таких личностных подструктур, как:

- 1) мотивационно-целевая подструктура;
- 2) когнитивная подструктура;
- 3) операционно-технологическая подструктура;
- 4) коммуникативно-ролевая подструктура;
- 5) регулятивная подструктура.

Первостепенное значение среди указанных подструктур принадлежит мотивационной и коммуникативной подструктурам.

Анализ теоретических источников позволяет обосновать мысль о том, что развитие социального интеллекта личности детерминировано рядом внешнепсихологических и внутриспсихологических факторов.

К внешнепсихологическим детерминантам исследователи относят:

- возраст;
- пол;
- семья;
- уровень образования;
- рабочий стаж;
- статус в учебной группе или в трудовом коллективе.

На основе анализа исследования Е.В. Беляевой, можно сделать вывод о том, что возрастной фактор не является определяющим в развитии социального интеллекта, хоть и определенным образом влияет на него [3].

Исследования, посвященные изучению индивидуально-психологических характеристик личности, позволяют обнаружить различия социального интеллекта в зависимости от половой принадлежности. Так, по мнению Е.В. Беляевой, женщины имеют более высокие показатели уровня социального интеллекта, а мужчины лучше ориентируются в последствиях собственного поведения, невербальных сигналах и содержании межличностных отношений [3].

Одним из институтов, способствующих усвоению общественного опыта, является семья. На основе анализа психологических исследований можно заключить, что дети раннего возраста, которые воспитываются в разных семейных условиях, различаются по количественным и качественным характеристикам социальной активности и уровню развитости социального интеллекта [5].

По мнению ряда исследователей, образование является основным источником развития социального интеллекта. Условием формирования социального интеллекта является система образования как источник знаний о многомерном окружающем мире, его материальной, социальной, моральной и политической сферах [2; 5].

Образование в современной психологической науке понимается в двух основных контекстах:

- как социальный процесс передачи опыта от поколения к поколению;

- как индивидуальный процесс усвоения и овладения общечеловеческим опытом.

Так, профессиональное образование выступает одним из факторов развития социального интеллекта. В процессе профессиональной подготовки студент готовится к будущей практической деятельности, в данном контексте происходит вхождение в систему профессиональных и производственных взаимоотношений. Образование выступает предпосылкой успешной профессиональной адаптации и определяет динамику профессионального самоопределения, что позволяет обосновать образование как ведущий фактор развития социального интеллекта личности.

По мнению исследователей стаж как продолжительность выполнения человеком определенной профессиональной деятельности самостоятельно не оказывает решающего влияния на развитие социального интеллекта, однако признается учеными в качестве второстепенного фактора его становления [2].

Одним из ключевых детерминант развития социального интеллекта личности является фактор группового позиционирования (статус и взаимоотношения личности в учебной группе или в профессиональном коллективе). По мнению исследователей В.Н. Куницыной, Н.В. Казариновой и др., динамика становления формального и неформального статуса в коллективе оказывает прямое воздействие на становление и развитие социального интеллекта личности [4].

Наряду с внешнепсихологическими факторами, значительное влияние на процесс становления и развития социального интеллекта оказывают внутрипсихологические детерминанты, ведущими из которых являются индивидуально-психологические особенности личности. В рамках данных особенностей исследователи выделяют мотивационные, когнитивные проявления и направленности личности.

Среди внутрипсихологических детерминант наиболее значимыми являются мотивы, непосредственно связанные с процессом познания. Уровень развития социального интеллекта значительно выше у тех людей, в рамках мотивационной структуры которых доминируют познавательные мотивы.

На уровень развития социального интеллекта оказывает также значительное влияние мотивация социального успеха. По мнению В.Н. Куницыной, основными характеристиками людей с выраженным мотивом социального успеха являются большая активность и уверенность в себе, а также высокий уровень социального интеллекта [4].

Выводы. Таким образом, в рамках данного исследования социальный интеллект понимается нами как сложное интегративное личностное образование, проявляющееся в умении строить объективно созидательное и гармоничное взаимодействие в контексте всех сфер общественной жизни. На его становление оказывают влияние внешнепсихологические факторы, ведущими из которых являются семья, уровень и специфика образования, социальный статус в коллективе. Не менее значимыми относительно проблемы развития социального интеллекта являются внутрипсихологические детерминанты, ведущими из которых выступают индивидуально-психологические проявления и направленности личности, в частности мотивы.

Аннотация. В статье исследуется воздействие психологических факторов на процесс развития социального интеллекта личности. В работе обоснована сущность данного личностного образования, представлена его структура, рассмотрены основные внешнепсихологические и внутрипсихологические детерминанты становления и развития социального интеллекта личности.

Ключевые слова: социальный интеллект, факторы развития социального интеллекта, психологические детерминанты, мотивы, направленность личности, социализация.

Annotation. The article examines the impact of psychological factors on the development of social intelligence of the individual. The paper substantiates the essence of this personal education, presents its structure, and considers the main external and internal psychological determinants of the formation and development of social intelligence of the individual.

Keywords: social intelligence, factors of social intelligence development, psychological determinants, motives, personality orientation, socialization.

Литература:

1. Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. – 1995 г. – №1 – С. 160.
2. Баширов И.Ф. Социальный интеллект как фактор успешности профессиональной деятельности военного психолога: дис. канд. психол. наук. – М., 2006. – 181 с.
3. Беляева Е.В. Социальный интеллект и психологические качества личности руководителя: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.05. – Самара, 2005. – 28 с.
4. Куницына В.Н. Межличностные отношения / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб.: Питер, 2003. – 544 с.
5. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: Учебник для вузов. – М.: Высшее образование; МГППУ, 2006. – 460 с.
6. Хлебодарова О.Б. Научные подходы к изучению социального интеллекта в психологии // Молодой ученый. – 2011. – № 11 (34). – Т. 2. – С. 139-140

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

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

Постановка проблемы. Потребность формирования готовности будущего учителя начальных классов к реализации проектной деятельности в системе начального образования обосновывается рядом причин. Во-первых, педагогическое проектирование является сегодня ведущей технологией построения и реализации образовательного процесса в современных условиях.

Во-вторых, одним из ведущих в контексте организации учебно-познавательной деятельности младших школьников является метод проектов. Для его реализации и учитель, и обучающиеся должны владеть рядом проектных умений, к которым исследователи относят следующие:

- самостоятельно формулировать проблемы в результате изучения проблемных ситуаций;
- определять цели проектной деятельности;
- поэтапно планировать проектную деятельность;
- формулировать задачи и ожидаемые результаты;
- определять сроки и исполнителей реализации проектной работы;
- организовывать и пошагово осуществлять проектную деятельность для достижения поставленных целей;
- публично презентовать и защищать результаты учебного проектирования;
- анализировать результаты проектной деятельности по их соответствию поставленным целям [7].

В-третьих, построение учебно-воспитательного процесса на проектной основе позволяет прогнозировать образовательные результаты обучающихся, оценить возможные риски, своевременно корректировать образовательные программы и систему методического, содержательного и технологического обеспечения педагогического процесса.

На основе изложенного можем обосновать, что одной из задач учреждений высшего профессионального образования, специализирующихся на подготовке будущих педагогов начального образования, является формирование проектных умений студентов и их готовности к организации проектной деятельности в системе начального образования и реализации всех компонентов педагогического проектирования.

Изложение основного материала исследования. В широком смысле проектирование – это научно обоснованное построение системы параметров будущего объекта или качественно нового состояния существующего проекта, прототипа предполагаемого или возможного объекта состояния или процесса. В рамках данного исследования под понятием «проектирование» будем понимать особый тип интеллектуальной деятельности, особенностью которой является перспективная ориентация, практически направленное исследование.

На современном этапе развития системы высшего профессионального педагогического образования ведущей концептуальной основой его реализации признан компетентностный подход. Так, развитие проектных способностей и умений будущих учителей начальных классов и обеспечение их готовности к реализации педагогического проектирования в системе начального образования, согласно позициям компетентностного подхода, предусматривает в контексте подготовки компетентного специалиста формирование его проектной компетентности.

В рамках данного исследования, разделяя мнение Т.А. Парфеновой и С.А. Севенюк, понятие «проектная компетентность педагога начального образования» будем рассматривать как «часть профессионально-педагогической компетентности, обусловленную совокупностью определенных качеств личности педагога, высоким уровнем его профессиональной подготовленности к проектной деятельности и обуславливающую прогнозирование, целеполагание, моделирование, программирование и реализацию проектной деятельности обучающихся с получением определенных результатов за определенное время и с использованием определенных ресурсов» [5, с. 283]. Изучаемая нами компетентность педагога начального образования определяет направленность проектных усилий личности в образовательной деятельности.

Проектная компетентность педагога предполагает, что его деятельность направлена как на него самого, так и на обучающихся, и, соответственно, характеризуется готовностью к организации и реализации проектирования профессиональной проблемы, что побуждает к поиску способов ее решения, и умением организовывать проектную деятельность обучающихся, отбирать и разрабатывать учебные проекты для решения конкретных образовательных задач, координировать самостоятельную работу школьников [6].

Процесс формирования проектной компетентности будущих педагогов начального образования предусматривает знание и учет основных ее компонентов. Анализ теоретических источников позволяет говорить о том, что в современной педагогической науке существует ряд подходов к определению компонентов проектной компетентности учителя. В рамках данного исследования, разделяя подход Т.А. Парфеновой и С.А. Севенюк, будем рассматривать структуру проектной компетентности педагога начального образования как совокупность следующих взаимосвязанных компонентов:

- социокультурного (уровень понимания будущим учителем смысла и ценности педагогического творчества для лично-ориентированного и профессионального саморазвития);
- психологического (потребность будущего специалиста в овладении компетенциями проектной деятельности; мотивация к их применению в собственной педагогической деятельности);
- педагогического (способность будущего учителя самостоятельно организовывать и осуществлять проектную деятельность от замысла до получения реального результата) [5].

Процесс формирования проектной компетентности будущих педагогов предусматривает подбор соответствующего методологического обеспечения. В рамках данного исследования в качестве основных

компонентов методологии формирования проектной компетентности будущих специалистов в области начального образования определим следующие научные подходы:

- системный [2];
- культурологический [8];
- деятельностный [4];
- личностно-ориентированный [1];
- компетентностный [3].

Ведущим методом формирования проектной компетентности будущих педагогов начального образования в процессе их профессиональной подготовки в высшей школе является метод педагогического проектирования. Методическая система формирования анализируемой в данном исследовании компетентности педагогов начального образования включает также моделирование конкретных педагогических ситуаций, элементы игровых технологий, творческие лаборатории, круглые столы, работу над образовательными проектами и др.

Эффективность процесса формирования проектной компетентности будущих педагогов начального образования достигается путем обеспечения не только соответствующей методологии и методики обучения студентов, но и ряда педагогических условий, а именно:

- создания проектно-развивающей среды вуза;
- разработки и внедрения учебно-методического комплекса, соответствующего целям и задачам формирования проектной компетентности будущих педагогов начального образования;
- обеспечения целостности и непрерывности процесса формирования проектной компетентности;
- проведения мониторинга результативности формирования проектной компетентности будущих учителей начальных классов.

Выводы. Таким образом, при реализации профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов в высшей школе одной из ведущих задач является формирование их проектной компетентности. Успешность формирования данного профессионально значимого интегративного образования личности достигается учетом структурных компонентов проектной компетентности, обеспечением соответствующей методологии и методического сопровождения, а также ряда педагогических условий.

Аннотация. В статье изучается проблема формирования проектной компетентности будущих педагогов начального образования в контексте реализации их профессиональной подготовки в высшей школе. В работе обоснована сущность проектной компетентности педагога начального образования, определены ее структурные компоненты. В исследовании обоснованы методологические подходы, методы и педагогические условия, учет и обеспечение которых позволит повысить эффективность формирования проектной компетентности будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: проектная компетентность, проектные умения, педагогическое проектирование, профессиональная подготовка, будущие педагоги начального образования, методологические подходы, методы, педагогические условия.

Annotation. The article examines the problem of forming the project competence of future primary education teachers in the context of their professional training in higher education. The paper substantiates the essence of the project competence of a primary education teacher and defines its structural components. The research substantiates methodological approaches, methods and pedagogical conditions, which will allow to increase the effectiveness of the formation of project competence of future primary school teachers.

Keywords: project competence, project skills, pedagogical design, professional training, future primary education teachers, methodological approaches, methods, pedagogical conditions.

Литература:

1. Бедерханова В.П. Становление личностно-ориентированной позиции педагога. – Краснодар: Ку-бан. гос. ун-т., 2001. – 220 с.
2. Блауберг И.В. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности. – М.: Знание, 1969. – 48 с.
3. Грачев В.В., Жукова О.А., Орлов А.А. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании // Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 107-111.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 320 с.
5. Парфенова Т.А., Севенюк С.А. Формирование проектной компетентности будущих педагогов начальной школы в процессе высшего образования // Самарский научный вестник. – 2019. – Т.8. № 1. – С. 282-288.
6. Пахомова Н.Ю. Подготовка учителя к проектному обучению учащихся // Общероссийская научно-практическая конференция «Технологическая составляющая профессионализма учителя проектного обучения (03.04.2012 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://community.edu-project.org/peds/seminars/3.04.2012.htm>.
7. Филимонюк Л.А. Формирование проектной культуры педагога в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ставрополь, 2008. – 425 с.
8. Чучин-Русов А.Е. Образование и культура // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 9-18.

*кандидат педагогических наук Вовк Екатерина Владимировна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

Постановка проблемы. На современном этапе своего развития система образования переживает процесс модернизации. Целью модернизационных процессов в образовании является его совершенствование с учетом ценностей, потребностей и интересов личности.

По словам М.Н. Попова, «в этом русле трансформации образовательного пространства особое значение приобретает переподготовка работников сферы образования в контексте современных тенденций образования, в частности становится актуальным вопрос подготовки педагогических кадров к организации тьюторской работы в дошкольных учреждениях» [8, с. 61].

Такое положение вещей обуславливает актуальность изучения деятельности педагога дошкольного образования в аспекте совершенствования его профессиональной компетентности, в результате чего и наблюдается переход от руководства к более результативной позиции – тьюторству.

Тьюторство – важный ресурс для создания эффективной, гибкой, ориентированной на ребенка системы образования.

Тьюторство в современных условиях, по мнению Е.Б. Колосовой, представляет собой педагогическую позицию, связанную с организацией процессов обучения, воспитания и развития личности специальным образом с учетом ее индивидуальных возможностей и потребностей. Учебный процесс, режим и характер обучения стоятся и состоят на основе учета познавательных интересов, способностей, наклонностей, особенностей личностного восприятия [5, с. 23].

Изложение основного материала исследования. В современной педагогической науке при введении такого специалиста, как тьютор, в систему образования на разных его уровнях, все чаще в исследованиях появляется термин «тьюторское сопровождение». Под данным термином, вслед за Т.М. Ковалевой, будем понимать особую педагогическую технологию, основанную на взаимодействии обучающегося и тьютора, в ходе которого обучающийся осознает и реализует собственные образовательные цели и задачи [3]. Горобец Д.В. предметом тьюторского сопровождения определяет любую деятельность или процесс, направленные на решение учебно-воспитательных задач [2].

Обратимся к обоснованию требований к личности представителя данной профессии.

На современном этапе развития высшего профессионального образования, характеризующимся реформированием содержания профессиональной подготовки, технологий, форм и методов его реализации, ведущим подходом признан компетентностный. Согласно данному подходу, система высшего профессионального образования нацелена на подготовку конкурентоспособных на современном рынке труда, компетентных специалистов. Иными словами, задачей современных вузов является формирование у будущих специалистов профессиональной компетентности и ряда ключевых компетенций.

Сегодня подготовка тьюторов происходит в контексте профессионального образования педагогических кадров. В этой связи сущность термин «профессиональная компетентность тьютора» практически не разработана в отечественной педагогической науке. Ученые чаще выделяют понятие тьюторская компетентность педагога, рассматривая тьюторство в значении одной из профессиональных функций современного специалиста в области образования [7].

Согласно определению В.О. Адольф и Н.В. Пилипчевской, тьюторская компетентность – это «способность и готовность педагога организовывать открытое пространство для профессионального, личностного и жизненного самоопределения учащихся и осуществлять специализированную деятельность по построению, проектированию, сопровождению индивидуальных образовательных программ» [1, с. 165].

Исследователи С.Г. Нижник и В.Н. Ранних профессиональную компетентность педагога-тьютора понимают как «совокупность профессионально-личностных характеристик педагога, в которой отражается достигнутый уровень умения применять elearning-технологии в обучении раскрываются в его способности и готовности использовать современные технологии при осуществлении педагогической деятельности» [6, с. 146].

В данной статье, вслед за исследователями Т. М. Ковалевой, С.Ю. Поповой и другими, будем считать, что понятие «тьюторская компетентность» характеризует педагога как специалиста особой сферы деятельности, функционирующей в контексте открытого образовательного пространства. Оно понимается исследователями в значении готовности и способности специалиста осуществлять индивидуализацию образовательного процесса на основе поддержки и сопровождения познавательного интереса обучающихся путем создания условий для разработки и внедрения индивидуальных образовательных программ [4].

Так, на основе изложенного заключим, что педагог дошкольного образования, выполняющий функции тьюторского сопровождения воспитанников ДОО, должен, в первую очередь, обладать, профессиональной тьюторской компетентностью. Наряду с этим, у педагога дошкольного образования, реализующего функции тьютора в современных условиях, должны быть сформированы ключевые профессиональные компетенции тьютора, к которым исследователи относят следующие:

- аналитическую компетенцию;
- проектную компетенцию;
- конструктивную компетенцию;
- ресурсно-инструментальную компетенцию;
- контрольно-прогностическую компетенцию [4, с. 237].

Подготовка и переподготовка педагогов дошкольного образования к реализации функций тьютора заключается в формировании у них следующих умений, качеств и личностных образований:

- представлений о теоретических основах организации тьюторства в дошкольном учреждении;

- умений применять современные формы, средства и методов организации тьюторства в дошкольном учреждении;
- знаний особенностей методического руководства и организации тьюторства в дошкольном учреждении;
- потребности в самообразовании в области организации тьюторства в дошкольном учреждении [8].

Выводы. Таким образом, тьюторство в современном образовании представляет собой педагогическую позицию, которая связана с организацией образовательного процесса специальным образом. Реализация тьюторского сопровождения индивидуального маршрута образования, воспитания и развития ребенка дошкольного возраста предполагает сформированность у педагога профессиональной тьюторской компетентности, ключевых компетенций, умений и личностных качеств, необходимых для осуществления тьюторской деятельности на высоком уровне профессионализма.

Аннотация. В статье изучается проблема подготовки педагога к реализации профессиональных функций тьютора в контексте дошкольного образования. В работе обозначены основные требования к личности тьютора в рамках реализации профессиональной деятельности в дошкольном образовании согласно позициям компетентностного подхода.

Ключевые слова: тьютор, тьюторство, тьюторская деятельность, тьюторское сопровождение, индивидуальный образовательный маршрут, педагог дошкольного образования, ребенок дошкольного возраста, тьюторская профессиональная компетентность, ключевые профессиональные компетенции, умения реализации тьюторской деятельности, компетентностный подход.

Annotation. The article examines the problem of teacher training for the implementation of professional functions of a tutor in the context of preschool education. The paper outlines the main requirements for the tutor's personality in the framework of professional activities in preschool education according to the positions of the competence approach.

Keywords: tutor, tutoring, tutoring activities, tutoring support, individual educational route, preschool teacher, preschool child, tutor professional competence, key professional competencies, skills for implementing tutoring activities, competence approach.

Литература:

1. Адольф В.А. Тьюторская деятельность как механизм реализации ФГОС / В.А. Адольф, Н.В. Пилипчевская // Высшее образование в России. – 2012. – №11. – С. 164-166.
2. Горобец Д.В. Особенности тьюторского сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Гуманитарные науки. – 2017. – № 2. – С. 136-141.
3. Ковалева Т.М. Открытые образовательные технологии как ресурс тьюторской деятельности в современном образовании // Тьюторское сопровождение и открытые образовательные технологии: сборник статей. – М.: МИОО, 2008. – С. 8-16.
4. Ковалева Т.М.. Профессия «тьютор» / Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик), А.А. Геров, М.Ю. Чередилина. – М., – Тверь: «СФК-офис». – 246 с.
5. Колосова Е.Б. Тьютор как новая педагогическая профессия / Колосова Елена Борисовна; Е.Б. Колосова. – Москва: Чистые пруды, 2008. – 32 с.
6. Нижник С.Г. Формирование профессиональной компетентности преподавателя вуза как тьюторской функции дистанционного обучения / С.Г. Нижник, В.Н. Ранних // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2014. – №4-2 – С. 144-150.
7. Пилипчевская Н.В. Тьюторское сопровождение адаптации студентов к учебно-воспитательному процессу педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук. – ГОУВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», 2010. – 204 с.
8. Попов М.Н. Подготовка воспитателей к тьюторской работе в дошкольных образовательных организациях // Гуманитарные науки. – 2016. – №. – С. 60-66.

УДК 371

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

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

Постановка проблемы. Различные аспекты реализации педагогической исследований широко изучаются теоретиками отечественной педагогики. В частности изучению сущности, теоретических аспектов, методологии и специфики практической реализации научных исследований в педагогике посвящены труды Н.В. Бордовской, В.И. Журавлева, В.И. Загвязинского, Н.И. Загузова, В.В. Краевского, М.Н. Скаткина, В.М. Полонского и других отечественных ученых-педагогов. Среди работ указанных авторов можно выделить следующие аспекты исследования:

- общая методология педагогических исследований отражена в работах Н.В. Бордовской, В.И. Журавлева, В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, А.Я. Найна, Я.И. Скалковой, М.Н. Скаткина и др.;
- структура и логика прикладных педагогических исследований изучаются в работах Е.В. Бережновой и др.;
- генезис методологии педагогики исследуется в трудах С.И. Колташ и др.;
- методологическое обеспечение педагогического исследования с учетом применения знаний из области психологии рассматривается в работах В.В. Зайцева, Н.К. Сергеева и др.;
- применение знаний из других наук в педагогическом исследовании отражено в работах В.И. Гинецинкого, И.А. Зимней, В.И. Слободчикова, Д.И. Фельдштейна и др.;
- оценка эффективности педагогических исследований изучается в трудах Ю.К. Бабанского, В.М. Полонского и др.

Исследовательница Т.А. Яркова выделяет два основных подхода в отечественной науке к формулировке понятия педагогического исследования: классический и интегративный.

Согласно первому подходу, сторонниками которого являются Е.В. Бережнова, Н.В. Бордовская, В.М. Полонский и др., педагогическое исследование – это исследование, проводимое в рамках педагогической науки [1; 2; 5].

Сторонниками второго подхода (Р.А. Атахановым, В.И. Загвязинским, П.И. Образцовым и др.) определяется понятие «психолого-педагогическое исследование» как такое, которое является прикладное, имеющим комплексный характер [3; 4].

На основе анализа трудов указанных ученых под термином «педагогическое исследование», вслед за Т.А. Ярковой, будем понимать «получение новых знаний о закономерностях образования, его структуре и механизмах, содержании, принципах и технологиях» [7, с. 3].

Изложение основного материала исследования. Анализ директивных документов и теоретических трудов позволяет классифицировать педагогические исследования на фундаментальные, прикладные и практические. Предметом данной статьи является изучение сущности и теоретических аспектов реализации фундаментальных педагогических исследований. Обратимся к изучению очерченной проблематики.

Фундаментальные исследования открывают закономерности педагогического процесса, общетеоретические концепции педагогической науки, разрабатывают методологию и историю науки. Такие исследования направлены на расширение и углубление научных знаний, указывают типы научного поиска, создают базу для прикладных и практических исследований.

К основным признакам фундаментальных исследований теории относят:

- теоретическую актуальность;
- концептуальность;
- историзм;
- критический анализ научно несостоятельных положений;
- использование методик, адекватных природе объектов действительности;
- новизну;
- научную достоверность полученных результатов.

Ведущим критерием качества фундаментального педагогического исследования является теоретическое значение полученных результатов, их влияние на развитие теории, преобразования и изменения представлений по вопросам обучения, воспитания, истории и методологии педагогики. Теоретическое значение результатов педагогического исследования тесно связано с его новизной. Иными словами, теоретическое значение составляют следующие вопросы:

- какие новые концепции, гипотезы, закономерности, тенденции, направления в области обучения, воспитания, теории и истории педагогики выдвинуты в работе;
- насколько они конкретизированы, дополнены или преобразованы.

Также критериями оценки фундаментальных исследований выступают актуальность и обоснованность. Для фундаментальных исследований одним из важнейших критериев является также вероятность или достоверность. Среди важных критериев оценки качества фундаментальных педагогических исследований ученые выделяют также эвристичность.

Актуальными аспектами проблематики современных фундаментальных педагогических исследований являются следующие:

- методолого-теоретические аспекты (прогнозирование, разработка стратегии развития непрерывного образования в историческом, прогностическом и сравнительном аспектах; разработка инновационных концепций и теорий);
- социально-психологические и культурологические аспекты (изучение тенденций развития социальных, личностных, культурологических качеств профессионала в области образования; ценностно-смысловое содержание педагогической деятельности; вопросы самореализации педагога и развития его личностного потенциала);
- профессиональные аспекты (профессиональные аспекты педагогической деятельности; компетентность и компетенции педагога, новые функции и направления педагогической деятельности);
- педагогические аспекты (инновационные подходы к достижению повышения эффективности образовательной деятельности; мониторинг и оценка качества образования; разработка и внедрение инновационных педагогических технологий и управления процессом образования; подготовка, переподготовка и повышение квалификации работников сферы образования);
- дидактико-методические аспекты (проблемы совершенствования содержания образования; обоснование закономерностей и принципов организации и реализации образовательного процесса в учебных заведениях различного уровня; интеграция, стандартизация, информатизация образования; применение современных технологий, форм, методов и средств обучения) [6].

Выводы. В завершение добавим, что фундаментальное педагогическое исследование должно открывать новые возможности для дальнейшего научного поиска. Исследование только тогда можно назвать фундаментальным, когда его результаты открывают пути для нового научного познания. На основе изложенного к основным критериям фундаментальных исследований отнесем теоретическое значение, новизну, вероятность, обоснованность и эвристичность. Ценность фундаментального педагогического исследования может быть обоснована при условии актуальности анализируемой в нем проблемы.

Аннотация. Статья посвящена изучению сущности и теоретических аспектов фундаментальных педагогических исследований. В работе представлены научные подходы к обоснованию сущности понятия «педагогические исследования», представлена классическая классификация педагогических исследований на фундаментальные, прикладные и практические. В статье обоснована сущность фундаментальных педагогических исследований, обозначена их специфика, основные критерии их качества. В работе также рассмотрены актуальные аспекты проблематики современных фундаментальных педагогических исследований.

Ключевые слова: педагогическое исследование, классический подход, интегративный подход, фундаментальное педагогическое исследование, критерии, теоретическое значение, новизна, вероятность, обоснованность и эвристичность, актуальные аспекты современных фундаментальных педагогических исследований.

Annotation. The article is devoted to the study of the essence and theoretical aspects of fundamental pedagogical research. The paper presents scientific approaches to substantiating the essence of the concept of "pedagogical research", presents the classical classification of pedagogical research into fundamental, applied and practical. The article substantiates the essence of fundamental pedagogical research, identifies their specificity, and the main criteria for their quality. The paper also considers current aspects of the problems of modern fundamental pedagogical research.

Keywords: pedagogical research, classical approach, integrative approach, fundamental pedagogical research, criteria, theoretical significance, novelty, probability, validity and heuristics, actual aspects of modern fundamental pedagogical research.

Литература:

1. Бережнова Е.В. Методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования: авто-реф. дис. ... д-ра пед. наук. – Волгоград, 2003. – 41 с.
2. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы. – СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. – 512 с.
3. Загвязинский В.И., Атаханов Р.А. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 208 с.
4. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. – СПб.: Питер, 2004. – 268 с.
5. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
6. Соколова И.И. Развитие фундаментальных исследований в области педагогического образования // Человек и образование. – 2012. – № 1 (30). – С. 9-13.
7. Яркова Т.А. Педагогическое исследование как развивающийся феномен // Образование и наука. – 2009. – № 3 (60). – С. 3-10.

УДК 37(091)

РАЗВИТИЕ ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

*проректор по административно-правовой работе Гучмазов Алан Тимурович
ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет» (п. Электролизатор)*

Постановка проблемы. Как известно, юридическое образование, в т.ч. отечественное, является одной из основных форм воспроизводства правовой культуры российского общества. Трансформации, фиксирующиеся на настоящем этапе развития отечественного вузовского образования, оказывают непосредственное влияние на содержание, формы и направления развития юридического образования. Для наиболее полного понимания значения этих метаморфоз будет нелишним обращение к опыту тех преобразований, которые высшее юридическое образование в России претерпевало на протяжении своей истории.

Изложение основного материала исследования. История развития отечественного высшего юридического образования может быть разделена на четыре этапа.

Первый из них берёт своё начало в первой четверти XVIII в. Этим периодом датируется группа актов, направленных на развитие соответствующей отрасли ВО в Российской империи. К 1724 г. относится подписание Петром I (1672-1725) Указа об учреждении в Петербурге Академии наук. Её организационная структура предусматривала создание кафедр правоведения [8, С. 46]. В этой связи стоит отметить, что Петербургская академия наук образовывала неразрывное единство с создаваемыми при ней Академическим университетом и гимназией. Хотя в формальном отношении это были разные учреждения, но в состав членов Академии и преподавательский штат университета входили одни и те же люди. Таким образом, предполагалось, что академия будет совмещать исследовательскую и образовательную функции. Следовательно, её открытие мы можем с полным правом считать началом высшего юридического образования в РИ. К 1755 г. относится издание императрицей Елизаветой Петровной (1709-1761) Указа об учреждении Московского университета с гимназией. В этот же период были заложены законодательные основы вузовского образования. Большинство из них носило процедурный характер.

В XIX в. фиксируется интенсификация процесса складывания системы централизованной системы подготовки юристов в сфере высшего образования. При этом немаловажная роль в регулировании системы высшего профессионального образования принадлежала университетским уставам, датируемым 1804, 1835, 1863 и 1885 годами [2, С. 107-108]. Этими документами закреплялась процедура осуществления высшего образования, определялся правовой статус преподавателей и студентов, а также регламентировалась внутренняя деятельность учебных заведений [9, С. 239].

В целом можно говорить о складывании в рассматриваемый период системы учебных заведений по подготовке юристов. В целях всестороннего рассмотрения представим её структуру и функции отдельных компонентов в форме таблицы.

Система образовательных организаций юридического профиля, сложившаяся в Российской империи на протяжении XIX в.

Наименование составляющей системы юридического образования	Функции
Юридические факультеты университетов (Московского, Санкт-Петербургского, Киевского, Харьковского и др.)	Подготовка юристов универсального характера
Ведомственные учебные заведения (Аудиторское училище, Императорское Училище правоведения)	Подготовка юристов для Министерства внутренних дел, Министерства юстиции, Военного министерства
Юридические лицеи специального отраслевого характера (Царско-Сельский, Нежинский, Демидовский)	Выпуск специалистов с юридической подготовкой для торговли и промышленности

Рассмотренная «специализация» юридических учебных заведений была в первую очередь обусловлена практическими потребностями применения юридических знаний в различных сферах общественной и хозяйственной жизни империи [9, С. 240].

Следующий этап развития юридического образования в нашей стране приходится на советский период. В период, непосредственно последовавший за Октябрьской революцией 1917 г., фиксируется демонтаж сложившейся на предшествующем этапе системы юридического образования. Согласно Декрету СНК, подписанному 5 июля 1918 г., все учебные заведения страны передавались в ведение Народного комиссариата просвещения (Наркомпрос) [4, с. 13]. В итоге оказались закрытыми учебные заведения юридического профиля, прежде находившиеся в ведении Министерства юстиции и других ведомств. Кроме того, прекратили деятельность частные учебные заведения.

Начиная с декабря 1918 г. юридические факультеты университетов постепенно закрывались, а согласно Постановлению Наркомпроса от 3 марта 1919 г., на их основе организовывались факультеты общественных наук (ФОНы). Первые из них начали работу в Московском и Петроградском университетах в мае – июне 1919 г. Обычно в составе ФОНов было три отделения:

- юрико-политическое;
- экономическое;
- историческое [1, с. 9].

Позднее юрико-политические отделения были преобразованы в правовые. Процесс Обучения в них подразделялся на два цикла:

- судебный;
- административный [1, С. 12].

Срок обучения на этих отделениях составлял три года. При этом, все студенты, зачисленные на ФОН, сначала осваивали общественно-политические дисциплины. Целью изучения таких блоков было формирование у учащихся основ марксистского мировоззрения. Кроме них студенты правового отделения осваивали также юридические дисциплины.

В 1920-х гг. переход к нзпу определённым образом сказался на состоянии юридического образования. Возрождение элементов рыночных отношений в экономике, а равно связанные с ним восстановление денежного обращения, создание банковской сети, развитие международных торговых связей повлекли за собой необходимость ликвидации ФОНов и осуществления подготовки юристов на отдельных факультетах. Теперь срок подготовки будущих юристов был продлён до четырех лет по конкретной специализации, которая начиналась уже со второго курса. В этот период было введено ещё одно новшество советского юридического образования - производственная практика [11, С. 43]. Октябрем 1927 г. датируется создание в МГУ бюро заочного образования с учебным планом, рассчитанным на четырехлетний срок подготовки [5, с. 115].

В 1930-х гг. был предпринят ряд мер по реорганизации высшего юридического образования. Прежде всего, оно было выведено из ведения университетов, став прерогативой самостоятельных учебных заведений - институтов [6, С. 66]. В соответствии с Постановлением ВЦИК РСФСР от 20 апреля 1931 г., создавались Свердловский юридический институт и Саратовский институт советского права [11, С. 44-45].

К рубежу 80-х – 90-х гг. XX в. высшее юридическое образование в СССР осуществлялось вузами Министерства высшего и среднего специального образования. Перечень организаций, осуществлявших образовательную деятельность по соответствующим программам, включал:

- 39 университетов;
- 4 юридических института;
- также ведомственные вузы, в т.ч. высшие школы МВД.

Следующий, третий этап развития юридического образования в нашей стране связан с реформированием всего высшего образования. В рамках данных реформ правительствами РСФСР и РФ были приняты следующие акты:

- Указ Президента РСФСР № 1 июль 1991 г. «О первоочередных мерах по развитию образования»;
- Закон РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании»;
- ФЗ № 51 от 10 апреля 2000 г. «Об утверждении Федеральной программы развития образования» [6, С. 69].

Данный этап развития юридического образования в нашей стране характеризуется определённой противоречивостью. С одной стороны, в это время фиксируется консервативное отношение к различным инновациям, с другой - достаточно широкое заимствование зарубежных моделей высшего образования, в т.ч. юридического.

Четвёртый этап развития юридического образования во многом связан со вхождением РФ в Болонский процесс [7, С. 45-46]. В данном случае характерной чертой динамики развития отечественного юридического

образования является ориентация его на англо-американскую культуру высшего образования [3, С. 100]. Так, в ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. [10], аспирантура и адъюнктура отнесены к высшему, но не к послевузовскому, образованию. В этой связи можно предположить, что со временем в аспирантурах при юридических вузах будет подготовка выпускников с выдачей Диплома об окончании аспирантуры [10]. Данная тенденция, в свою очередь, будет связана с возникновением определённых проблем, ведь подобная квалификация выпускника потребует расширения образовательной составляющей обучения в аспирантуре за счет ряда дисциплин педагогической и психологической направленности. Тем самым при неизменном сроке обучения в аспирантуре будет сокращено количество времени, отведённого на подготовку и проведение диссертационного исследования.

Результаты текущего этапа развития юридического образования будут положительными в случае, если политика в области качества высшего образования, в т.ч. юридического, определит основные направления, которые в современных условиях позволяют сохранить ранее достигнутый уровень качества образования, поднять его на новую ступень, соответствующую потребностям российского государства и общества на современном этапе.

Выводы. На основе вышеизложенного мы можем заключить, что история развития юридического образования в нашей стране может включать четыре этапа.

Первый, занимающий временной промежуток между концом первой четверти XVIII в. и 1917 г., связан со становлением системы отечественного юридического образования и формированием ряда характерных его черт, впоследствии повлиявших на его развитие на других этапах.

Второй этап приходится на советский период. Он начался с демонтажа ряда элементов сложившейся на предшествующем этапе системы юридического образования и в целом характеризуется подчинением последнего задачам социалистического строительства. К концу советской эпохи перечень организаций, готовивших юридические кадры, включал 39 университетов, 4 юридических института, а равно ведомственные вузы.

Третий этап развития юридического образования в нашей стране связан с коренными реформами в области высшего образования. Он характеризуется определённой противоречивостью. С одной стороны, применительно к данному периоду можно говорить о достаточно консервативном отношении к различным инновациям, с другой - о широком заимствовании зарубежных моделей высшего образования, в т.ч. юридического.

Современный, четвёртый этап во многом связан со вхождением Российской Федерации в Болонский процесс. Его результаты будут положительными в случае, если политика в области качества высшего образования, в т.ч. юридического, определит основные направления, которые в современных условиях позволяют сохранить ранее достигнутый уровень качества образования, поднять его на принципиально новую ступень.

Аннотация. В статье анализируются основные этапы развития юридического образования в нашей стране. Особое внимание уделяется его трансформациям в связи с изменениями в социально-экономической истории России. На основе рассмотрения изменений, происходивших в процессе его развития, определяются перспективы дальнейшего совершенствования подготовки кадров по соответствующим программам.

Ключевые слова: высшее образование, юридическое образование, вуз, юридический факультет, Болонский процесс, Федеральный закон «Об образовании», история высшего образования, история юридического образования, студент, преподаватель.

Annotation. The article analyzes the main stages of legal education development in our country. Special attention is paid to its transformations in connection with socio-economic changes in Russian history. Based on the review of changes that occurred in the process of its development, the prospects for further improvement of training in the relevant programs are determined.

Keywords: higher education, legal education, University, faculty of law, Bologna process, Federal law «on education», history of higher education, history of legal education, student, teacher.

Литература:

1. Алексеев Н.С., Шилов А.А. 50 лет советского высшего юридического образования // Правоведение. – 1967. – № 5. – С. 7-17
2. Багаутдинова Н.Г. Высшая школа сегодня и завтра: пути преодоления кризиса. – М.: Экономика, 2003. – 160 с.
3. Байденко В.И., Селезнева Н.А. Содержательно-структурные особенности европейского докторского образования // Высшее образование в России. – 2010. – № 10. – С. 89-104
4. Декрет СНК от 5 июля 1918 г. «О передаче в ведение Народного комиссариата по просвещению учебных и образовательных учреждений и заведений всех ведомств» // Народное образование в СССР: Сб. документов 1917-1973 гг. – М.: Педагогика, 1974. – С. 11-13
5. Исаев М. О высшем юридическом образовании РСФСР // Советское право. – 1927. – № 6. – С. 111-122
6. Колоскова И.Ю., Соколов Н.Я. Юристы как социально-профессиональная группа (советский период) // Государство и право. – 2003. – № 10. – С. 63-70
7. Колошинская Н.В. Общие тенденции развития юридического образования в императорской России // Юридическое образование и наука. – 2004. – № 3. – С. 40-46
8. Летопись Российской академии наук: Том 1. 1724-1802 / Отв. ред. Н.И. Невская; Сост. и пер. Е.Ю. Басаргина и др. – СПб.: Наука, 2000. – 994 с.
9. Остапович И.Ю., Мусинов П.А. Этапы развития юридического образования в России // Международный информационно-аналитический журнал «Credex Expert»: транспорт, общество, образование, язык. – 2014. – №3. – С. 237-245
10. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ // Электрон. дан. Режим доступа URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Дата обращения 16.05.2019)
11. Ящук Т.Ф. Юридическое образование в советской России (1917-1920 гг.) // Юридическое образование и наука. – 2004. – № 2. – С. 39-45

*студентка Ивашкина Анастасия Игоревна
Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой искусств Овсянникова Оксана Александровна
Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

Постановка проблемы. В настоящее время в художественном образовании актуально решение вопроса о развитии творческого воображения детей младшего школьного возраста с помощью использования нетрадиционных техник рисования. Творческое воображение является неотъемлемой частью других познавательных процессов и поэтому играет большую роль в развитии ребенка. Своевременное и полноценное развитие творческого воображения облегчает и улучшает дальнейшую жизнь человека, особенно при решении каких-либо проблем и неожиданных ситуаций.

Проблемой развития творческого воображения младших школьников занимались многие педагоги и психологи: Н.Р. Ветрук, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, и другие [1], [2], [3], [4]. Все они давали собственную трактовку понятия «воображение», но есть необходимость уточнения понятия «творческого воображения» относительно развития данного качества у детей младшего школьного возраста на уроках изобразительного искусства, а также нахождение наиболее эффективных методов развития этого качества у детей в общеобразовательной школе.

Изложение основного материала исследования. Для решения данной проблемы мы изучили понятие «творческое воображение», его сущность, соотношение с другими познавательными процессами.

По мнению Н.Р. Ветрук, творческое воображение в изобразительном искусстве можно рассматривать как психический процесс, участвующий в создании образа предмета или ситуации благодаря перестройке накопленных впечатлений. Также автор выделяет два вида воображения: пассивное и активное. Примечательно, что воображение присуще только человеку как уникальное свойство его психики [1].

Л.С. Выготский доказал, что уровень воображения зависит от количества жизненного опыта, а так как дети не имеют его в должном объеме, то их воображение в большинстве случаев уступает воображению взрослого человека. Поэтому мнение, что детское воображение обширно, не является верным. Но постепенно способность хорошего творческого воображения можно развить, особенно в младшем школьном возрасте – ведь это наиболее благоприятный период сензитивного развития. Творческую деятельность автор определял как деятельность по созданию совершенно нового, либо в физическом мире, либо в образах [3].

В свою очередь понятие «творческое воображение» рассматривал С.Л. Рубинштейн. Он отмечал, что воображение связано со способностью изменять мир, изменять реальность и подстраивать под свои желания и цели. Именно поэтому в современных реалиях так важен уровень воображения – ведь в рабочей деятельности и просто жизни ценны те люди, которые смогут быстро и неординарно решить поставленную перед ними проблему. Воображение порождает образы не только исходящие из опыта человека, но и те, которых в реальности могло и не существовать [4].

Так же С.Л. Рубинштейн рассматривал воображение не как абстрактную функцию психики человека, а стороной сознательной деятельности человека [4].

Одной из главных проблем развития творческого воображения у детей младшего школьного возраста на занятиях изобразительного искусства являются устаревшие методы и формы ведения урока. Дети не учатся создавать собственные образы, они лишь практикуют различные техники, копируя то, что приводит им в пример преподаватель. Для решения этой проблемы необходимо использовать нетрадиционные техники рисования, ведь они, во-первых, не требуют каких-либо высоких профессиональных навыков, а во-вторых, такие техники нацелены сначала на знакомство работы с новыми материалами и техниками, которые, в свою очередь, способствуют созданию собственного образа. К нетрадиционным техникам рисования можно отнести: граттаж, рисование ладошкой или пальчиками, кляксография, отпечатка листьев, монотипия и др.

Проанализировав литературу по теме исследования, мы уточнили рабочее определение понятия «творческое воображение», на которое опирались в разработке методов развития творческого воображения с помощью нетрадиционных техник изобразительного искусства.

Творческое воображение относительно проявления его в изобразительном искусстве мы трактуем как процесс самостоятельного создания новых образов, включенных в процесс творческой деятельности, конечным итогом которой являются оригинальные и ценные художественные продукты.

Нами были определены методы развития творческого воображения у детей младшего школьного возраста на уроках изобразительного искусства.

Выявленные методы ориентированы, в первую очередь, на развитие образной сферы школьников, на детскую самореализацию посредством оригинальных творческих работ, на создание навыка нестандартного решения поставленных задач. Таким образом, выявленные методы направлены на создание новых, оригинальных художественно-творческих продуктов.

Творческое воображение на уроке изобразительного искусства можно развивать с помощью следующих методов:

- метод использования нетрадиционных техник рисования;
- метод индивидуальной работы;
- метод коллективной работы;
- метод частичной работы преподавателя с учеником;
- метод оригинальной организации урока.

Остановимся на описании некоторых развивающих методов и заданий для школьников.

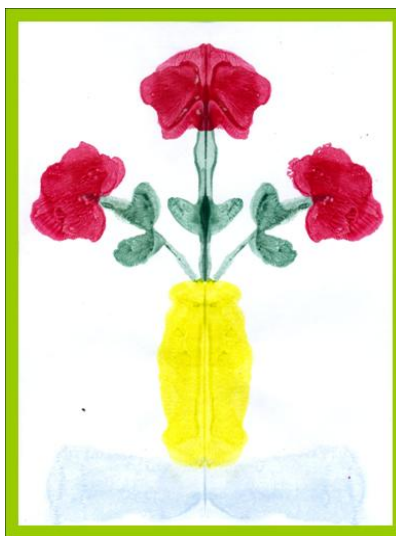
Метод оригинальной организации урока предполагает нестандартную методику ведения урока изобразительного искусства. Традиционный урок проводится по схеме: информация, задание, процесс, проверка – и становится скучным для ребенка, что тормозит развитие творческого воображения. Разнообразить урок может смена его организации или же добавление каких-либо элементов. Например, не все преподаватели включают в процесс занятия рефлексии выполненных работ. Чтобы вызвать дополнительный интерес к изобразительному искусству, можно проводить интегрированные уроки, к примеру, изобразительное искусство и литература, музыка и даже химия. Таким образом, художественная деятельность на таких уроках может найти новые формы выражения.

Метод использования нетрадиционных техник рисования направлен на поиск новых творческих решений, которые способствуют развитию творческого воображения. Художественная деятельность является одной из форм отражения действительности, что еще больше придает роли воображения в жизни ребенка. Привычные уроки изобразительного искусства академической направленности с простым копированием образцов уже не так интересны детям, их трудолюбие и интерес к творчеству порождают оригинальные и нестандартные техники, а также разнообразие инструментов и материалов. Нетрадиционная техника – это совокупность нестандартных приемов, приспособлений и материальных средств, используемых для осуществления процесса творчества, включающих новые художественные приемы. Приведем пример некоторых нетрадиционных техник рисования:

1. «Кляксография» - техника рисования на основе пятен и брызг. Дети любят оставлять кляксы на бумаге, но не все знают, что из них можно создать оригинальный рисунок. Случайно оставленное пятно можно принять образ животного, растения или человека.



«Монотипия» - данная техника заключается в том, что рисунок рисуется на одной стороне бумаги, а на другой отпечатывается. Полученный рисунок можно оставить в исходном виде, а можно добавить детали.



«Граттаж» - метод выполнения рисунка с помощью процарапывания острым инструментом бумажной основы, покрытой фоном темного цвета.



Метод коллективной работы заключается в выполнении одной или нескольких работ несколькими школьниками совместно на одном рабочем поле. В процессе такой работы учащиеся могут перенять опыт другого ребенка и соединить уже имеющиеся образы в совершенно новый. Происходит обмен творческими знаниями. Помимо внесения новых элементов, дети тренируют опыт общения с другими людьми. Темой такого урока может быть создание определенного сказочного города, где каждый ребенок создает определенный его элемент.

Выводы. Проанализировав литературу и труды многих педагогов и психологов, рассмотрев понятие «воображение», было уточнено рабочее определение понятия «творческое воображение». Выявленные и описанные методы развития творческого воображения у детей младшего школьного возраста достаточно эффективны, так как способствуют развитию образной сферы обучающихся и воздействуют на способность решать нетрадиционные учебные задачи.

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме развития творческого воображения у детей младшего школьного возраста на уроках изобразительного искусства. Для исследования проблемы, авторы уточнили понятие «творческое воображение» относительно проявления его у школьников на уроках изобразительного искусства. Для развития творческого воображения обучающихся были выявлены методы развития данного качества: нетрадиционных техник рисования, коллективной работы, оригинальной организации урока и др., а также их примеры внедрения на занятиях изобразительного искусства.

Ключевые слова: воображение, творчество, нетрадиционные техники рисования, метод коллективной работы, метод оригинальной организации урока, познавательные процессы, изобразительное искусство.

Annotation. The article is devoted to the urgent problem of developing creative imagination in children of primary school age at the lessons of fine art. To study the problem, the authors clarified the concept of “creative imagination” regarding the manifestation of it in schoolchildren in the lessons of fine art. To develop the students' creative imagination, methods for developing this quality: non-traditional drawing techniques, teamwork, the original organization of the lesson, etc., as well as their implementation examples in the art classes were identified.

Keywords: imagination, creativity, non-traditional drawing techniques, teamwork method, original lesson organization method, cognitive processes, fine art.

Литература:

1. Ветрук Н.Р. Особенности развития творческого воображения с использованием нетрадиционных техник рисования на занятиях в детском саду // Дошкольное воспитание. – 2010. – С. 24-32.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. – М., Просвещение. – 1986. С. 572.
3. Выготский Л.С. Проблемы развития психики // Собрание сочинений в 6-ти томах. Том 3. – М., Просвещение. – 1983. – С. 368.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии // Принципы и пути развития в психологии. – М., 1959. – С. 344-360.
5. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах // Избранные психологические труды. – М., Воронеж. – 1995. С. 414.

УДК 378

СОВРЕМЕННЫЕ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ

*аспирант Капина Анастасия Александровна
ФГБОУ «Гжельский государственный университет» (п. Электроизолатор)*

Постановка проблемы. На современном этапе развития российской общеобразовательной школы и с учётом сложившихся новых социокультурных условий, связанных с изоляцией и необходимостью проведения занятий при помощи дистанционных форм обучения, использование мобильных устройств в образовательном процессе необходимо активизировать. При этом крайне важно изменить представления учителей относительно мобильных устройств, показать большой потенциал мобильных устройств и различных приложений в образовательном процессе. Тем самым способствовать разработке учителями отдельных уроков или их фрагментов на основе интерактива «учитель – ученик- мобильное устройство» [5].

Между тем, в мировой практике проблема использования мобильных технологий в образовательном процессе используется уже давно. В совокупности эта идея легла в основу так называемых BYOD-технологий.

Bring your own devices (BYOD) – это технология, при которой для занятий активно используются смартфоны, ноутбуки, планшеты и др. Использование технологии BYOD в образовании дает возможность решить несколько важных проблем, которые актуальны в современном образовании [11].

Однако, в отечественной образовательной теории и практике ещё не систематизированы и не проанализированы возможности использования данных технологий в российских общеобразовательных учреждениях и вузах, ещё не разработаны методические подходы проведения занятий с применением данных технологий. Это и составляет проблему нашего исследования.

Изложение основного материала исследования. В работах последних лет авторами (учёными, учителями - практиками) были описаны основные характеристики мобильных технологий и их дидактические возможности (Абдрафикова А.Р., Горбушин А.Г., Титова С.В., К.В. Капранчикова, А.А. Максаев, Д.В. Погуляев и др.). [1-10].

Анализ работ позволил выявить следующие характеристики мобильного обучения:

- персонализация;
- доступность;
- повсеместность использования;
- удобство и др.

Изучение опыта применения мобильных устройств в образовательном процессе показало, что данные устройства применяют как в общеобразовательной школе (преимущественно, конечно, в старших классах), так и в вузе.

В большей степени методики и сопутствующие материалы в сети Интернет, которые можно использовать через мобильные устройства, разработаны для изучения иностранных языков. Однако, этот опыт всё чаще и чаще переосмысливается и используются при обучении любых других дисциплин.

Анализ характеристик мобильных устройств обучения и методических функций мобильных устройств в обучении свидетельствует о том, что на основе мобильных технологий имеется возможность реализовывать три основные модели обучения (К.В. Капранчикова и др.) - (табл. 1):

Таблица 1

Основные модели обучения на основе мобильных устройств

№	Модель	Характеристика
1.	Поддержка традиционного учебного процесса	Использование ресурсов Интернет для получения дополнительной информации по теме при традиционном уроке. Можно выделить следующие ресурсы: информационно-справочные ресурсы (виртуальные туры по музеям, галереям, энциклопедии, словари, и т.п.), учебные Интернет-ресурсы (трэжа ханты, веб-квесты), сетевые тесты по предметам
2.	Полнообъемное мобильное обучение	Обучение ведётся полностью на основе мобильных технологий. Студенты (школьники) обучаются в так называемой виртуальной образовательной среде. Платформа реализации данной модели мобильного обучения должна предоставлять обучающимся санкционированный авторизованный доступ к необходимому сегменту образовательной среды (по изучаемой дисциплине), учебным ресурсам в виде материалов для изучения и выполнения практических и лабораторных заданий [5; 12].
3.	Модель смешанного обучения	Используется чередование - отдельные уроки (занятия в вузе) проводятся традиционным способом, а другие – на основе мобильных приложений с использованием специализированных платформ. Тем самым удаётся сочетать технологии традиционного и дистанционного обучения, т.к. при обучении на платформах преподаватель не участвует, а только использует впоследствии результат обучения [5].

Приведём пример практической реализации 1 модели, при которой на традиционном уроке иностранного языка проводится дидактическая игра с применением мобильных технологий. Данная дидактическая игра с использованием мобильных устройств - «Global Issue». В зависимости от контента она может быть применена как на уроках, так и на занятиях в вузе.

В данной игре используются так называемые QR-коды. Что бы ими воспользоваться необходимо специальное приложение для чтения QR-кодов. QR - код представляет собой ссылку, которая обеспечивает мгновенный доступ к информации в сети Интернет. Создать, или сгенерировать QR-код очень просто с помощью специальных бесплатных онлайн-сервисов. Даже при отсутствии технического устройства у каждого обучающегося при помощи программы для считывания QR-кодов может быть организована работа в паре или группе [3].

В основу игры берётся какая – либо определённая тема или проблема. Пошаговая организация игры выглядит таким образом (табл. 2):

Алгоритм реализации на уроке (занятии) дидактической игры на основе мобильных технологий

№	Этапы проведения игры	Их содержание
1.	1 этап Подготовительный	Группа обучающихся (студентов) делится на команды. В каждой команде должно быть не менее одного мобильного устройства с камерой и возможностью выхода в Интернет. Для контроля проведения игры и подведения итогов выбирается жюри из числа учащихся, жюри получает критерии оценки выступления участников команд, которые заранее готовит преподаватель.
2.	2 этап Постановка проблемы	Преподаватель называет тему занятия, определяет основную проблему, даёт список вопросов по выбранной теме, которые необходимо осветить командам.
3.	3 этап Инструкции Технический этап	Каждая из команд получает заранее подготовленные преподавателем комплекты распечатанных QR - кодов, Каждый код даёт доступ к интернет-статье, картинке или видеозаписи.
4.	4 этап Поисковый	На основании предложенных источников информации участникам необходимо дать ответы на поставленные вопросы и наиболее полно раскрыть тему. Задание может усложняться тем, что не все QR-коды имеют отношение к теме. Учащимся (студентам) необходимо проанализировать все источники информации, исключая при этом лишние [3].
5.	5 этап Демонстрационный	Участники команд выступают на основе анализа полученных в Интернете данных по выделенным в начале игры вопросам.
6.	6 этап Рефлексивный	Подведение итогов игры. Подсчёт баллов по выделенным критериям, определение победителей.

Условия игры могут варьироваться в зависимости от уровня языковой подготовки учащихся класса или студентов группы, количества обучающихся, выбранной темы или выделенного времени. В ходе данной игры обучающиеся учатся критически мыслить и анализировать, отстаивать своё мнение и работать в команде.

При реализации мобильных технологий действия учителя (преподавателя высшей школы) должны быть направлены на расширение сферы использования мобильных устройств в целях организации учебной работы и сознательное включение последних в образовательный процесс [6; 7].

Рассматриваемый далее, ряд мобильных приложений, поможет расширить возможности учителей (преподавателей высшей школы) при подаче нового материала, контроля, пройденных тем, и развитие способности обучающихся к самостоятельной деятельности.

Так, учителями иностранного языка в последнее время при изучении нового материала широко используется мультимедийные файлы различных форматов, интерактивные учебники, возможности различных поисковых интернет-сервисов. Внедрение в практику педагога таких мобильных приложений как Keynote, Pages, Google Docs или Nearpod расширяет возможности участников образовательного процесса для работы с информацией [2].

Стоит отметить, приложения Pages и Google Docs, являющимися аналогами всем известного текстового редактора Word, которое наиболее удобно для использования на персональных компьютерах.

Основное назначение указанных программ — создание и правка текстовых документов, может иметь широкое применение в рамках урочной деятельности по различным учебным предметам. Так, школьник может получить задание, связанное с конспектированием параграфа учебника. Открыв электронный учебник при помощи собственного мобильного устройства, он имеет возможность скопировать текст соответствующих страниц и сохранить в Google Docs или Pages. В дальнейшем эта информация может быть дополнена, сокращена, либо ещё каким-то образом изменена. В ходе такого рода деятельности учебный материал легче запоминается и усваивается, чем при простом прочтении текста параграфа [6].

Контроль в различных формах может осуществляться с помощью мобильных приложений Socrative и Nearpod. Так, Nearpod позволяет учителю создавать тесты различного характера. Можно, например, генерировать задания, предусматривающие выбор ответа, либо полный или краткий ответ. Различаться может и их содержание. При этом заниматься созданием такого рода заданий лучше с использованием ноутбука или стационарного компьютера, непосредственно на веб-сайте приложения. После прохождения процедуры регистрации сайт и мобильное устройство будут связаны единым облаком. По этой причине созданный тест сразу же появится на устройстве.

Рассматриваемая прикладная программа предусматривает два варианта входа в систему:

- как учитель;
- как ученик.

Работа с данным приложением в рамках урочной деятельности начинается с того, что учитель открывает созданный ранее тест и сообщает учащимся появившийся ПИН-код. Последние входят в программу в роли учеников, затем вводят ПИН и свою фамилию. Учитель имеет возможность отслеживать их вход. Как только все они войдут, педагог открывает слайд с заданием. Небезынтересно отметить, что в случае, если учащийся решит выйти или свернуть приложение с целью поиска необходимой для успешного прохождения теста информации в сети, то учитель на экране своего устройства увидит, что его фамилия выделена красным. Так можно контролировать качество выполнения задания [1].

По завершении теста всеми учащимися, учитель отправляет ответы на сайт приложения с целью обработки данных и получения результатов. Спустя непродолжительный отрезок времени, порядка 60 сек., на его e-mail приходят обработанные результаты. Последние позволяют в кратчайшие сроки оценить работу учащихся и занести соответствующие отметки в классный журнал [8].

Как показала анализ опыта применения BYOD технологий в образовательной практике [3; 8; 9; 10; 13 и др.], при разработке занятия с использованием мобильных приложений, необходимо руководствоваться следующими рекомендациями (табл. 2):

Таблица 2

Рекомендации по использованию BYOD технологий в образовательной практике

№	Технические и др. характеристики устройств, программ	Их содержание
1.	Требования к синхронизации операционной системы мобильного устройства и приложения	Операционная система мобильного телефона - Android, iOS или Windows. Каждое определенное приложение может быть доступно только на одной из них [4].
2.	Доступность	Существует большой выбор бесплатных приложений. но возможности их использования могут быть ограничены по функциям или времени (если это демо-версия).
3.	Объем мобильного приложения	Необходимо отдавать предпочтение приложениям с минимальным объемом требуемой информации. Технические характеристики мобильных устройств различаются, и большой объем данных может быть доступен не каждому [13].
4.	Интерфейс	Задания в приложении должны быть понятно сформулированы, не перегружены лишними символами и текстом, визуальное и звуковое оформление не должно раздражать яркими цветами и резкими звуками.
5.	Рейтинг	На основе оценок пользователей каждое приложение имеет рейтинг и отзывы. Учителю (преподавателю вуза) необходимо заранее ознакомиться с мнением и сделать выводы самостоятельно [3; 4 и др.].

Выводы. Резюмируя вышеизложенное отметим, что применение BYOD технологий в образовательном процессе означает запланированную учебную деятельность школьников (студентов) с использованием собственной мобильной электроники. На настоящий момент их распространение представляет собой одно из актуальных направлений информатизации школьного образования, т.к. в конце марта 2020 года российские образовательные учреждения перешли на дистанционную форму обучения.

Аннотация. Статья рассказывает о некоторых новых приложениях и аналогах, существующих приложений, помогающих сделать современное дистанционное образовательное пространство полноценным. Описанные программы охватывают почти все виды учебной деятельности и способствуют расширению возможностей по включению в обучение разнообразных форм деятельности.

Ключевые слова: дистанционное обучение, мобильные приложения, мобильные устройства, урочная деятельность, контроль.

Annotation. The article talks about some new applications and analogues, existing applications that help to make a modern distance education space complete. The described programs cover almost all types of educational activities and contribute to the expansion of opportunities for the inclusion of various forms of activity in education.

Keywords: distance learning, mobile applications, mobile devices, lesson activities, control.

Литература:

1. Абдрафикова А.Р., Ульянова А.Н. Использование Web 2.0-платформы Nearpod для организации самостоятельной работы учащихся на уроках английского языка // Казанский педагогический журнал. 2015. №6. С. 308-311
2. Батунова И.В. Процесс обучения иностранному (английскому) языку в неязыковых вузах // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 1. С. 26
3. Боц Т.С. Принцип BYOD в обучении иностранному языку [Электронный ресурс]: https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2017/03/17/boц_t.s.pdf
4. Горбушин А.Г. Использование мобильных технологий (технологии BYOD) в образовательном процессе / Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики: коллективная монография [под ред. Е.В. Гришиной]. - Уфа: Аэтерна, 2014. - С. 31-45.
5. Капранчикова К.В., Максаев А.А. Современные модели мобильного обучения / В сборнике: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ЛИНГВИСТИКИ Сборник материалов II Международной научно-практической конференции молодых исследователей. МГГУ им. М.А. Шолохова. 2014. С. 218-223.
6. Капина А.А. Дидактические возможности BYOD технологий в процессе обучения школьников иностранному языку в условиях общеобразовательной школы // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-4. С. 119-122.
7. Капина А.А. Возможности мобильных приложений в процессе обучения иностранному языку // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6 (79). С. 287-289.
8. Любанец И.И. Основные особенности организации процесса обучения иностранным языкам с использованием технологии BYOD // Современные технологии обучения иностранным языкам: сборник научных трудов / отв. ред. Н.С. Шарафутдинова. Ульяновск: УЛГТУ, 2018. С. 75
9. Погуляев Д.В. Возможности применения мобильных технологий в учебном процессе // Прикладная информатика. 2006. № 5. С. 80-84.
10. Сакович С.И., Павлова Я.В. Информатизация образования // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 11. С. 141
11. Технология BYOD [Электронный ресурс]: <https://www.atraining.ru/byod-bring-your-own-device/>

12. Фадеева В.А. Новейшие веб-сервисы в лингводидактике: дидактические возможности и применение. М.: Международные отношения, 2017. 186 с. С. 130

13. Чернышева Е.В. Принципы мобильного образования в обучении иностранному языку / Мобильная школа: от теории к практике: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. Омск, 16 июня 2016 года / Редколлегия: Ю.А. Нацкевич, Т.С. Амелицкая, Н.А. Курганова. — Омск: БОУДПО «ИРОО», 2016 - С. 67-69.

УДК 372.874

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КОМПОЗИЦИИ

*студентка Карлова Ксения Александровна
Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой искусств Овсянникова Оксана Александровна
Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

Постановка проблемы. В современном мире все более актуальными становятся качества личности, способные адаптироваться, гибко подстраиваться под изменяющийся мир. Во многом обозначенные качества отражают творческого мышление, способное не только приспособливаться к меняющемуся социуму, но и создавать новые творческие продукты в различных областях науки и искусства. Особенно важно развивать творческое мышление у подрастающего поколения, у детей подросткового возраста, как важного этапа становления личности. К сожалению, в связи с форматизацией образования, педагоги вынуждены больше обращать внимание на усвоение школьниками конкретных знаний и умения для успешной впоследствии сдачи единого государственного экзамена. Вследствие этого на современном этапе развития образования встает вопрос поиска новых средств и способов развития творческого мышления подростков. Проявляется данная проблема и в учреждениях дополнительного образования на дисциплинах художественного цикла – рисунке, живописи, композиции. На данных дисциплинах основное внимание уделяется развитию технических навыков обучающихся и недостаточно разработаны и внедрены в практику способы развития творческого мышления.

Проблемой развития творческого мышления занимались многие исследователи: И.Я. Лернер, Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин и другие [7], [1], [4]. Все они давали свою трактовку понятия «творческое мышление». По мнению И.Я. Лернера, например, творческое мышление трактуется как «продукт умственной деятельности» [7, с. 84].

Многие ученые рассматривали возрастные особенности проявления творческого мышления у учащихся 14-18 лет (Е.В. Шорохов, Я.А. Коменский и другие) [9], [5]. Все они отмечали необходимость и потребность самовыражения подростков в разных формах деятельности. Тем не менее, существует необходимость уточнения понятия «творческое мышление» относительно проявления его на уроке композиции у учащихся 14-18 лет, а так же поиск наиболее эффективных форм и способов развития творческого мышления у учащихся 14-18 лет на занятиях по композиции.

Изложение основного материала исследования. Для решения данного вопроса, необходимо обратиться к понятию «творческое мышление», а так же проанализировать возрастные особенности развития творческого мышления у учащихся 14-18 лет.

Дж. Гилфорд считал, что творческое мышление проявляется в оригинальности, нетривиальности, необычности высказываемых идей, ярко выраженном стремлении к новизне. Творческий человек почти всегда и везде стремится найти свое собственное, отличное от других решение [3].

Российские ученые (Я.А. Пономарев В.Н. Дружинин и другие) считают, что признаком творческого акта является его стихийность или внезапность в зависимости от внешних ситуаций, способность решить проблему в незнакомой ситуации [8], [4]. Данные авторы в своих трудах рассматривают задачи творческого мышления современного человека. Этот продуктивный тип мышления изучается в соотношении его с репродуктивным. Исследователи признают, что в любом человеческом мыслительном процессе продуктивная и репродуктивная части одного целого переплетаются [6, с. 23].

Обратимся к рассмотрению понятия «композиция». Е.В. Шорохов определил композицию как «процесс сочинения художественного произведения, составление его частей во взаимосвязи друг с другом... с использованием своеобразного комплекса средств раскрытия содержания и замысла» [9, с. 5]. Художник-педагог отмечал, что композиции «присущи объективно существующие закономерности и принципы, она является сосредоточием идейно-творческого начала в изобразительном искусстве и обладает свойством глубоко, внутренне убедительно показать явление в художественных образах» [9, с. 6]. Композиция как наука и как художественная дисциплина располагает возможностями для развития творческого мышления подростков, так как основная идея любой композиции – создание нового, оригинального образа при использовании различных сочетаний художественных средств выразительности. Но для реализации всех возможностей данной дисциплины необходимо применять определенные формы и способы работы с подростками.

Я.А. Коменский справедливо считал «золотым правилом» дидактики, что «ничего нет в уме, чего не было в ощущениях» [5, с. 226]. В данном высказывании педагог говорит о принципе наглядности и его соответствии главным типам мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное) ребенка. Соблюдение принципа наглядности содействует развитию художественного восприятия подростков, тесно связанного с образной природой творческого мышления. Принцип наглядности основывается на восприятии подростками творчества всевозможных художников и может помочь приобретению образной базы для дальнейшего создания собственных художественно-творческих работ.

Опишем процесс создания художественно-творческой работы на занятиях по композиции. Для получения выразительной композиции необходимо придумать замысел, который отражал бы выбранную учащимися тему. При формировании замысла проходит ряд этапов в построении композиции. Первым этапом является ассоциация, в основе которой на уровне заинтересованности, зарождается идейный замысел. Вторым этапом можно считать познание, то есть изучение той или иной темы, из основы которой строится замысел. Третьим этапом является сам замысел, который формируется в процессе познания. Четвертым этапом служит практический этап на уровне фор-эскизов, в котором создаются наброски идейного замысла. Пятым этапом становится кратковременно тренировочная деятельность. На этом этапе происходит подборка усилителей композиционной выразительности, то есть формата, контраста, цветовых решений. И заключительным шестым этапом будет сам процесс творческой деятельности, который строится на композиционных закономерностях [2]. В данном фрагменте описан процесс создания творческой работы от ассоциаций и идейного замысла до создания творческой работы, этот процесс и отражает работу и проявления творческого мышления обучающегося на занятиях по композиции.

Проанализировав литературу по теме исследования, мы уточнили рабочее определение понятия «творческое мышление», на которое опирались в выявлении и разработке форм развития творческого мышления у учащихся на занятиях по композиции.

Творческое мышление относительно учащихся 14-18 лет на занятиях по композиции рассматривается нами как способность мыслить инновационным и оригинальным способом, способность выходить за установленные рамки для поиска альтернативных и неординарных решений при создании творческой работы по композиции, опираясь при этом на основные законы композиции.

Рассмотрим качества творческого мышления подростков, влияющие на развитие их творческого мышления. К таким качествам можно отнести: свободу от стереотипов, критическое мышление, глубину мышления, широту (или эрудицию), независимость мышления, открытость, эмпатическое мышление, предвидение. Но не всеми проявлениями творческих качеств обладают подростки. Например, препятствует развитию творческого, оригинального мышления конформность подростков, некая способность соглашаться с мнением формального или неформального лидера.

Нами были определены формы занятий по композиции для развития творческого мышления подростков. По нашему мнению, творческое мышление учащихся на занятиях по композиции можно развивать с помощью следующих форм занятий:

- дискуссионный клуб;
- урок-конкурс;
- мастер-класс;
- урок-экскурсия;
- деловая игра;
- урок-квест;

- педагогическая мастерская. Все эти формы позволяют активизировать творческое мышление обучающихся.

Остановимся на описании некоторых форм занятий.

Деловая игра является одной из форм активизации творческой деятельности обучающихся, а значит и творческого мышления, способствует реализации профессионально-игровых задач в учебном процессе. В качестве примера можно взять игру «Мастер и подмастерья», где один учащийся выбирается мастером и выдумывает задание для своих подмастерьев на создание композиции. Дается только тема, а материалы подмастерья выбирают сами. Потом тот, чья работа определяется лучшей среди других, становится мастером и дает другое задание по композиции подмастерьям. В данных условиях творческое мышление подростков проявлялось в двух моментах: в придумывании задания по композиции и в создании художественного образа на основе его выполнения.

Игра, в том числе и деловая, формирует учебную деятельность, увеличивает заинтересованность ее участников, погружает в более заинтересованное изучение проблемы, дает возможность повышать навыки профессионального художественного мастерства. В основе игры заложена групповая работа, которая способствует развитию коллективных навыков, развивает интуицию и воображение, учит обдумывать собственную и чужую роль в коллективе, а также прививает художественные умения.

Деловая игра – это целенаправленно сконструированная модель какого-либо реального процесса, имитирующая в данном случае художественно-педагогическую деятельность и направленная на формирование и закрепление определенных художественных умений и навыков. Такая форма организации учебного процесса чаще всего используется для обучения детей старшего школьного возраста. К сожалению, она практически не практикуется в детских художественных школах.

Педагогическая мастерская – это такая форма обучения, которая создает подходящие условия для сотворчества детей и взрослых, для открытия нового опыта, нового познания, для рождения новых смыслов.

В отличие от деловой игры мастерская несет в себе более творческий характер работы, как для детей, так и для педагога. В качестве примера педагогической мастерской возьмем тему «Япония». Дети и руководитель погружаются в мир японской культуры, на занятиях по композиции создают батик с изображением лотосов на пруду, затем крепят его на каркас веера. Так они изучают основы композиции в батике и создают новый, оригинальный творческий продукт – японский веер.

Выводы. Проанализировав литературу и рассмотрев определения понятий «творческое мышление», «композиция», мы уточнили рабочее определение «творческого мышления». Выявленные и описанные нами формы развития творческого мышления учащихся достаточно эффективны, так как дают свободу самовыражения подросткам, активизируют их воображение и фантазию, способствуют созданию нового оригинального творческого продукта.

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме развития творческого мышления подростков на занятиях по композиции. Для решения данной проблемы авторы уточнили понятие «творческое мышление» подростков относительно развития данного качества на занятиях по композиции; выявили и обосновали формы активизации творческого мышления подростков (урок-игра, деловая игра, дискуссионный клуб, урок-конкурс, урок-квест, мастер-класс, урок-экскурсия, педагогическая мастерская и другие.). Данные формы занятий активизируют творческое мышление учащихся, способствуют демонстрации умений учащихся

находить композиционное решение, выделяя конструктивные особенности формы предметов, находя тоновое решение, передачу объема.

Ключевые слова: творческое мышление, композиция, развитие, урок-игра, деловая игра, дискуссионный клуб, урок-конкурс, урок-квест, мастер-класс, урок-экскурсия, педагогическая мастерская.

Annotation. The article is devoted to the actual problem of developing creative thinking of teenagers in composition classes. To solve this problem, the authors clarified the concept of «creative thinking» of adolescents regarding the development of this quality in the classroom for composition; identified and explained the ways to enhance creative thinking of adolescents (lesson-play, business game, discussion group, lesson-competition, lesson-quest master class, a lesson-excursion, pedagogical workshop and others.). These forms of classes stimulate creative thinking of students, promote the demonstration of skills of students to find the composition, highlighting the design features of the shape of objects by finding a full-tone solution transfer volume.

Keywords: creative thinking, composition, development, lesson-game, business game, discussion club, lesson-competition, lesson-quest, master class, lesson-excursion, pedagogical workshop.

Литература:

1. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Д.Б. Богоявленская. - М.: Академия, 2002. – 320 с.
2. Возрастная периодизация (понятия возраста, возрастных особенностей, структуры возраста) [Электронный ресурс]. – URL: http://studopedia.ru/10_257843_vozrastnaya-periodizatsiya-ponyatie-vozrastno-vozrastnih-osobennostey-strukturi-vozrasta.html (дата обращения: 30.05.2015)
3. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления. - М., 1965. - 397 с.
4. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей [Текст] / В.Н. Дружинин. - СПб.: Питер, 2002. - 368 с.
5. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 1. / Я.А. Коменский. - М.: Педагогика, 1982. - 656 с.
6. Краткий словарь терминов изобразительного искусства (составлено по «Краткому словарю терминов изобразительного искусства»). М.: Советский художник, 1965.
7. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. - М., 1981
8. Пономарев Я.А. Психология творчества. - М.: Наука, 1976.
9. Шорохов В.Е. Основы композиции. – М.: Просвещение, 1979. – 304 с.

УДК 379.8

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕНЕДЖМЕНТА ИННОВАЦИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

*студентка Комлева Александра Алексеевна
ФГБОУ ВО Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар);
студентка Афанасьева Маргарита Юрьевна
ФГБОУ ВО Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар)*

Постановка проблемы. Современные учреждения культуры и образования, действующие в сложной динамичной среде с высоким уровнем неопределенности, должны непрерывно изменяться. Умение осуществлять эти изменения, адаптироваться к постоянно меняющейся среде или, что еще более важно, способность изменять саму среду является важной характеристикой современных учреждений и организаций, обеспечивающей их конкурентоспособность и выживание в долгосрочной перспективе.

В «Основах государственной культурной политики» в качестве одного из ключевых направлений социального и культурного развития страны ставится задача качественного роста культурных и досуговых запросов граждан на основе активизации культурного потенциала территорий [1]. Без решения этих задач, без инвестиций в человека, в качественное обновление личности появляется угроза снижения интеллектуального и культурного уровня общества, девальвации общепризнанных ценностей, рост агрессии и нетерпимости, атомизации общества – разрыва социальных связей. Именно поэтому вопрос о совершенствовании приёмов и методов инновационного менеджмента в управлении учреждениями социально-культурной сферы является актуальным и своевременным.

В современном мире инновационный менеджмент является основополагающей частью организационной деятельности успешной любой современной организации. Процесс внедрения инновационных технологий менеджмента в деятельность учреждений культурно-досугового типа является центральным и определяющим звеном его адаптации к рыночным отношениям.

«Специалисты учреждений культуры, образования, как правило, не в полной мере используют педагогический потенциал инновационных форм социально-культурной деятельности»[3, с. 3]. По нашему мнению, данное изречение достаточно ярко подчёркивает тему данной работы.

Разработка и внедрение новых социокультурных услуг, технологий их производства и доведения до целевой потребительской группы, модернизация и усовершенствование сервисного предложения, снятие с производства морально устаревших услуг – вот лишь малая часть той работы, координация которой осуществляется в рамках инновационного менеджмента учреждения культуры. Всё это, а также и многое другое, невозможно без рационально подобранных и правильно применённых приёмов и методов инновационного менеджмента, которые являются способом воздействия субъекта инновационного управления на объект управления, под которым может выступать как инновационная услуга, так и целевой сегмент рынка, которому она предназначена. Следовательно, специалисту-менеджеру культурно-досуговой сферы необходимо обладать универсальными знаниями и навыками для внедрения инновационных методов.

Изложение основного материала исследования. Научные труды отечественных ученых, исследовавших проблемы управленческой деятельности А.И. Арнольдова, Г.А. Аванесовой, О.С. Виханского, П.А. Кохно, Б.Г. Литвак, А. Моль, Я.Р. Рейльяна, В.А. Микрюкова, Э.А. Орловой, К.Э. Разлогова, В.И. Толстых - разработаны не менее фундаментально с учетом российского менталитета и тем самым более полезны для изучения с точки зрения концептуальных подходов к управлению в сфере культуры.

Сущности инновационной деятельности и её структуре посвящены работы Г.И. Жиц, который акцентировал внимание на особенностях процесса управления инновациями.

Механизм действия и инновационного развития организаций и учреждений был рассмотрен отечественным исследователем А.С. Шараниным.

Теории инновационного менеджмента посвящены работы российских ученых Л.В. Лапицкой и П.В. Зобова. Технологии управления инновациями и инновационные технологии их внедрения были разработаны и описаны в научных трудах В.В. Завадского.

И если общие вопросы инноватики широко проанализированы в работах как зарубежных, так и отечественных авторов, то всё что касается проблем инноватики и особенностей управления ими в менеджменте организаций СКС, в современной литературе представлено фрагментарно. К числу наиболее интересных из них относятся работы Гордина В. и Сушинской М. «Менеджмент в сфере услуг», Зайцевой Л.В. и Земляченко С.В. «Управление инновационным учреждением в режиме функционирования и развития», Косякина С.И. и Акатова Н.Б. «Оценка организационного совершенства в управлении инновационным саморазвитием компании».

Очевидно, что научно-методологическое исследование развития менеджмента инноваций и инновационных технологий в целом, но несмотря на это инновационной деятельности в России уделяется недостаточное внимание, что объясняет необходимость проведения теоретико-методологических исследований данного направления.

Несмотря на внушительный арсенал приёмов и методов инновационного менеджмента, большая часть которых была разработана для организаций производственной сферы, далеко не все они подходят для учреждений социально-культурной сферы. Адаптация к условиям рыночной экономики, совмещение социальной составляющей и коммерческой привлекательности, обеспечение реализации социально-культурной активности и творческого потенциала личности в сфере социально-культурной деятельности и т.д. - это лишь малая часть вопросов, которые остро стоят перед учреждениями культуры.

Цели инновационного менеджмента с точки зрения его педагогического потенциала классифицируются по таким критериям, как:

- по уровню (стратегические, тактические);
- по среде воздействия (внутри- и внешне- организационные);
- по содержанию (социальные, экономические, социокультурные, организационные);
- по приоритетности (приоритетные-постоянные-традиционные-единичные);
- по времени действия (долгосрочные-среднесрочные-краткосрочные);
- по функциональному структурированию (финансы, маркетинг, персонал, производство, коммерция);
- по стадиям жизненного цикла организации (возникновение-рост-зрелость-спад).

Достижение целей инновационного менеджмента предполагает выполнение ряда задач, из которых принципиально важными являются:

- Разработка и осуществление единой инновационной политики.
- Разработка программ и проектов инновационной деятельности.
- Контроль за выполнением работ по созданию инноваций.
- Контроль за внедрением инноваций.
- Материально-техническое обеспечение инноватики.
- Подготовка персонала для инновационной деятельности.
- Создание рабочих групп, осуществляющих инновационные проекты.

Исходя из вышеперечисленных задач инновационного менеджмента, которые непосредственно влияют на его педагогический потенциал, можно сказать, что «парадигмообразующей задачей инноватики в работе организации социокультурного типа является обеспечение эффективного управления процессом разработки, внедрения, производства и коммерциализации новшеств, т.е. достижение прибыльности (выгоды) от осуществления инновационной деятельности организации». Таким образом, инновационная деятельность не заключается в каком-либо единичном акте внедрения новшества, а является системой мероприятий, т.е. целенаправленным процессом.

Инновационный процесс базируется на системе функций инновационного менеджмента, которые, в общем виде, определяют как «виды и направления деятельности, необходимые для осуществления управляющего воздействия на объект инноватики».

Функции инновационного менеджмента делятся на две большие группы – базовые (основные) и дополнительные (вспомогательные и предметные). Базовые являются основными для всех видов инноваций и условий их создания, а вспомогательные способствуют их эффективному осуществлению.

Выводы. Несмотря на тот факт, что инноватика и менеджмент инноваций являются залогом успешного развития организации социально-культурной сферы, во многом обеспечивая её конкурентоспособность, существует ряд факторов, недооцениваемых менеджерами этих организаций, а значит напрямую влияющих на отторжение инновации рынком. К числу наиболее принципиальных из них относятся:

- Недооценка ценностей, жизненных установок и стиля жизни современного потребителя социально культурной сферы услуг.
- Недооценка восприятия новизны социально-культурной услуги различными группами населения (сегментами), где скорость восприятия и адаптации к новшеству варьируется в зависимости от культурных ценностей целевой группы.
- Недооценка культурно-инновационного потенциала потребителя социокультурной услуги.
- Недооценка продвижения инновации (коммуникационных каналов), включая работу со СМИ, popularизирующих услугу.
- Неправильно составленный бюджет инновационной услуги или их комплекса.
- Неправильный расчёт ожидаемой прибыли и времени её получения.
- Нерационально спланированные действия по стимулированию спроса на социокультурную услугу.

Для скорейшего решения этих задач необходимо в первую очередь учреждениям культуры культурно-досугового типа рекомендовать в ближайшей перспективе:

- определить стратегические направления развития учреждений культуры, для внедрения инновационных форм работы учреждений, в сфере информационного обеспечения, менеджмента, маркетинга, интернет-технологий;

- рассмотреть возможность обучения и повышения квалификации специалистов.

Аннотация. В данной статье рассматривается значимость менеджмента инноваций, который, в настоящее время, как никогда применим в социально-культурных и образовательных учреждениях, что подтверждает его педагогический потенциал.

Ключевые слова: менеджмент инноваций, социально-культурные учреждения, образовательные учреждения, стратегическое развитие учреждения.

Annotation. This article discusses the importance of innovation management, which is now more applicable than ever in socio-cultural and educational institutions, which confirms its pedagogical potential.

Keywords: innovation management, social and cultural institutions, educational institutions, strategic development institutions.

Литература:

1. «Основы законодательства Российской Федерации о культуре» [Текст]: Федеральный закон 23.06.1999 № 115-Н; в ред. 01.04.2020 // Совет Федерации 09.06.99. – Текст (визуальный): непосредственный.

2. Паспорт государственной программы «Развитие культуры» Краснодарского края Режим доступа: URL: <http://docs.cntd.ru/document/430643072> (Дата обращения: 11.02.2020). – Текст (визуальный): электронный.

3. Дмитриева А.В., Чавыкина У.Г. Педагогический потенциал инновационных форм социально-культурной деятельности в процессе воспитания детей и подростков: учебное пособие для бакалавров, обучающихся по направлению подготовки 1.03.03 Социально-культурная деятельность. – Краснодар: КГИК, 2018. – 111 с.

3. Конаржевский, Ю.А. Системный подход к анализу мероприятия: Учеб. пособие по спецкурсу / Ю.А. Конаржевский. - Челябинск: ГПИ, 1999. – 91-96 с. - Текст (визуальный): непосредственный.

4. Антонов, Г.Д. Управление проектами организации: Уч. / Г.Д. Антонов, О.П. Иванова, В.М. Тумин. - М.: Инфра-М, 2018. – 33-41 с. – Текст (визуальный): непосредственный.

5. Фатхутдинов Р.А. Инновационный менеджмент: учебник. 2-е изд. М.: ЗАО «Бизнесшкола «Интел-синтез», 2008.

6. Чижиков В.М., Чижиков В.В. Введение в социокультурный менеджмент: Учебник. [Текст] / В.М. Чижиков, В.В. Чижиков – М.: МГУКИ, 2003. - 360 с.

УДК 371

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОО

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического мастерства
учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений Кот Тамара Алексеевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

Постановка проблемы. Направления образовательно-развивающей деятельности учреждения дошкольного образования включают в себя реализацию всестороннего речевого развития воспитанников. Одной из основных целей речевого развития детей дошкольного возраста является развитие их диалогической речи. Прежде чем изучить особенности развития диалогической речи дошкольников в условиях детского сада, обратимся к обоснованию сущности базовых понятий исследования.

По мнению В.Ф. Беркова, диалог представляет собой особый вид речевой деятельности. Его функции реализуются в процессе непосредственного общения между коммуникантами в результате чередования стимулирующих и реагирующих реплик [2].

Л.П. Якубинский определил основные характерные черты и признаки диалога как разновидности речевой деятельности. Важнейшими характеристиками диалога автор считает «перебегающие» и «непосредственные» формы, в которых речь организуется определенным образом. К основным признакам диалогической речи ученый отнес краткость, реплицирование, быстроту действия, постоянную смену ролей, возможность недосказывания, обусловленную контекстностью [8].

Исследовательница Е.В. Галева определила основные языковые особенности диалога, а именно:

- большое количество вопросительных и побудительных предложений в стимулирующих репликах;
- частые повторы и переспросы в реагирующих репликах;
- синтаксическую неполноту предложений [3].

На основе анализа трудов ученых А. Арушановой и Л.П. Якубинского определим основные компоненты структуры диалогической речи, представляющие собой инициативные и ответные высказывания (диалогические пары):

- вопрос-ответ;
- сообщение (информирование, утверждение) – выражение отношения к сообщению;
- побуждение (просьба, предложение, приказание) – реакция на побуждение (выполнение или отказ от выполнения) [1; 8].

Изложение основного материала исследования. Рассмотрев теоретические аспекты диалогической речи, обратимся к изучению особенностей ее развития у детей дошкольного возраста в условиях детского сада.

Так, по мнению представителей дошкольной педагогики, ведущим методом развития диалогической речи у детей дошкольного возраста является беседа [4; 5; 6]. В данном контексте беседу будем понимать как специальный словесный метод обучения, который определяет содержание занятия с детьми. Беседа как метод обучения требует сосредоточения на определенной теме разговора, предусматривает достаточный уровень знаний о том, что должно обсуждаться. Данный метод используется на занятиях в учреждениях дошкольного образования вместе с другими методами (рассматривание картинки, художественное чтение, рассказ).

В дошкольной лингводидактике по организационному критерию выделяют следующие виды бесед:

- вводная;

- сопровождающая;
- заключительная;
- обобщающая.

С целью формирования навыков диалогической речи у дошкольников в рамках образовательного процесса дошкольного учреждения целесообразным, по нашему мнению, является обращение к обобщающей беседе, целью которой является систематизация, обобщение, уточнение и расширение знаний и опыта детей по определенной теме. Такая беседа в основном происходит в форме чередования вопросов и ответов. Логическая структура беседы зависит от темы, содержания и возраста ребенка, она охватывает такие элементы, как начало, основная и окончательная части.

В рамках работы над развитием диалогической речи могут использоваться также следующие виды бесед, как:

- вступительная беседа;
- объяснительная беседа;
- беседа-сопровождение деятельности и др.

При построении беседы с дошкольниками воспитателю не стоит нацеливаться на нагромождение знаний у детей. В контексте обращения к беседе в рамках речевого развития дошкольников главной ее задачей является систематизация, упорядочение знаний, полученных детьми ранее, расширение круга знаний способом совместного обсуждения.

Как было отмечено выше, ведущим методом развития диалогической речи дошкольников теоретики и методисты признают беседу, однако в данном контексте не менее эффективными являются такие формы образовательно-развивающей деятельности с детьми, как:

- дидактические игры;
- включение ребенка во взаимодействие со взрослым и с другими детьми;
- народные игры и фольклорные разминки;
- организация игровых ситуаций с предметами и игрушками;
- игры и упражнения на объяснение значения слов, составление предложений;
- организация деятельности кооперативного типа (совместное рисование, аппликация, конструирование, художественный труд) [7; 3]

Эффективность реализации речевого развития дошкольников в рамках учебно-воспитательного процесса ДОО может быть достигнута путем обеспечения ряда педагогических условий. К таким условиям, вслед за А.Г. Арушановой, отнесем следующие:

- развивающую педагогическую среду;
- пространство общения;
- правила организации жизни детей;
- неурочные формы обучения родному языку;
- недисциплинарные методы привлечения и удержания внимания;
- эмоциональный комфорт;
- творческую атмосферу в группе [1].

Выводы. Таким образом, одной из важнейших задач образовательно-развивающей деятельности в детском саду является педагогическое сопровождение речевого развития дошкольников, ключевой составляющей которого выступает работа по развитию диалогической речи воспитанников.

Эффективность речевого развития предусматривает знание воспитателем теоретических аспектов диалогической речи, а также методики ее формирования. В рамках данного исследования наиболее эффективными методами и формами работы с детьми по формированию у них устойчивых навыков диалогической речи обоснованы беседы, дидактические, лингводидактические и народные игры, среда фольклора, организация ситуаций по привлечению воспитанников к коммуникативным контактам со сверстниками и взрослыми.

Успешность процесса развития диалогической речи дошкольников достигается обеспечением ряда педагогических условий, основные из которых указаны в исследовании.

Аннотация. Целью данной статьи стало изучение особенностей диалогического развития детей дошкольного возраста в условиях детского сада. В работе изучены основные теоретические аспекты диалогической речи. В статье представлены и проанализированы оптимальные методы реализации развития диалогической речи детей, указаны педагогические условия, обеспечивающие эффективность данного процесса.

Ключевые слова: речевая деятельность, развитие речи детей дошкольного возраста, развитие диалогической речи дошкольников, диалог, беседа, методы, формы, средства, педагогические условия.

Annotation. The purpose of this article is to study the features of dialogical development of preschool children in kindergarten. The paper studies the main theoretical aspects of dialogical speech. The article presents and analyzes the best methods for implementing the development of children's Dialogic speech, and specifies the pedagogical conditions that ensure the effectiveness of this process.

Keywords: speech activity, speech development of preschool children, development of dialogical speech of preschool children, dialogue, conversation, methods, forms, means, pedagogical conditions.

Литература:

1. Арушанова А.Г. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками // Дошкольное воспитание. – 2010. – №5. – С. 51-54.
2. Берков, В.Ф. Культура диалога – Мн.: Новое знание, 2012. – 152 с.
3. Галеева Е.В., Бартош Н.Н. Педагогические условия развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – № 2 (15). – С. 127-131.
4. Короткова Э.Л. Обеспечение речевой практики при взаимосвязи работы над развитием диалогической и монологической речи // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М.М. Алексеева. – М.: Академия, 2009. – 226 с.
5. Тихеева Е.И. Развитие речи детей: Пособие для воспитателей детских садов. М.: – Просвещение, 2012. – 280 с.
6. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Владос, 2004. – 287 с.

7. Юрѳева Н.М. Экспериментальное исследование диалогического взаимодействия детей – сверстников в совместной деятельности. – СПб. Издательство «Мозаика-синтез», 2003. – 264 с.
8. Якубинский Л.П. Избранные работы: Язык и его функционирование. – М.: Наука, 2006. – 264 с.

УДК 372.874

РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ

*студентка Курганова Екатерина Александровна
Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой искусств Овсянникова Оксана Александровна
Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

Постановка проблемы. На современном этапе развития образования особую актуальность приобретает поиск форм организации внеклассной работы для детей младшего школьного возраста с целью развития у них интереса к творческой деятельности. Именно на раннем этапе становления личности творчество выступает как необходимое условие роста потенциала человека.

Проблему развития интереса к различным видам деятельности, в том числе и творческой, изучали многие известные психологи (Л.И. Божович, Л.А. Гордон, А.Н. Леонтьев, Н.Г. Морозова, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.) [2], [6], [3], [7], [8], [10], [3] и педагоги (О.М. Шенцова, Г.И. Щукина и др.) [12], [13]. Их исследования показывают, что именно интерес является побудительной и стимулирующей силой. Для того, чтобы творческая деятельность у человека развивалась и была достаточно эффективной, он должен проявлять к ней интерес.

Изложение основного материала исследования. Для решения данной проблемы мы изучили понятия «интерес», «творческая деятельность» и «внеклассная работа», а также проанализировали возрастные особенности школьников младшего возраста.

Л.С. Выготский определяет интерес как избирательную направленность психических процессов субъекта деятельности на явления и объекты окружающего мира [4].

«Интерес выступает как стремление, тенденция, потребность человека заниматься именно данной областью деятельности. Это область деятельности приносит человеку удовлетворение» [1, с. 8].

По мнению Н.В. Увариной, личность, проявляющая художественный интерес, ориентирована на занятия творческой деятельностью в сфере искусства [11].

Деятельность – это психологический процесс, который представлен сложным структурным образованием, где различные элементы взаимодействуют между собой. Структура деятельности представлена действиями, операциями, которые побуждаются мотивацией, целями и задачами. По мнению С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева «деятельность является совокупностью действий, которые направлены на достижение целей» [3, с. 53].

Советский и российский психолог Я.А. Пономарев считал «творчество деятельностью человека, который создает новые ценности, имеющие социальную значимость» [9].

«Творчество является деятельностью, которая порождает нечто качественно новое и никогда ранее не существовавшее. Деятельность может выступать как творчество в любой сфере» [5]. К примеру, научной, производственно-технической, художественной и другой, там, где создается, открывается, изобретается нечто новое.

Творческая деятельность развивает личность ребенка. Создавая произведение творчества, ребенок отражает в нем свое понимание жизненных ценностей, свои личностные свойства. Исходя из этого, становится понятна особая роль творчества, которая и является средством познания детей. Поэтому и возникает необходимость стимулировать и развивать их творчество (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др.) [4], [10].

У младших школьников закладывается психологическая основа для деятельности. Начинают складываться интересы и склонности, наблюдается высокая активность и инициативность, поэтому важно направить их энергию в нужное русло. Помочь в решении проблемы развития и поддержания интереса к творческой деятельности может внеклассная работа, в которой ребенок может проявить себя, развить личностный потенциал.

Отметим то, что внеклассная работа представляет собой составную часть образовательного процесса. Ее сущность заключается в деятельности школьников, реализующейся вне уроков. Внеклассную работу необходимо организовывать так, чтобы первое место занимали творчество и инициатива учащихся. Специфика добровольного участия детей в различных мероприятиях внеклассной работы позволяет развивать эмоционально-положительное отношение к творческой деятельности и в целом к творчеству. Внеклассная работа не ограничена рамками обязательной образовательной программы и привлекает школьников свободой выбора способов творческого самовыражения, дает им возможность заниматься тем, чем он хотят.

Проанализировав литературу по теме исследования, мы уточнили рабочее определение понятия «интерес к творческой деятельности», на которое опирались в выявлении методов и форм проведения внеклассных занятий, способствующих развитию интереса к творческой деятельности у младших школьников.

Интерес к творческой деятельности относительно младших школьников в процессе внеклассной работы рассматривается нами как активная познавательная направленность ребенка, связанная с положительным эмоционально окрашенным отношением к овладению творческой деятельностью, желанием достижения высоких результатов, проявлением инициативы в ходе различных мероприятий и форм внеклассной работы.

Нами были определены формы проведения внеклассных занятий, нетрадиционные техники рисования, способствующие развитию интереса к творческой деятельности у младших школьников.

С целью развития творческого интереса у детей младшего школьного возраста во внеклассной работе возможно использование занятий по рукоделию. Занятия по рукоделию включают в себя нетрадиционные техники рисования и различные виды декоративно-прикладного творчества:

- печатание листьями;
- метод тычка (пуантилизм);
- пластилинография;
- бумагопластика.

Рассмотрим каждый из обозначенных видов и техник.

Печатание листьями - интересная и необычная техника рисования. Детям нравится гулять по осеннему парку и собирать красивые разноцветные листья деревьев, кустарников, растений, с помощью которых можно рисовать удивительные картины природы различных времен года. Этот способ можно отнести к технике штамповки, но она требует от детей большей аккуратности и координации движений. Такая необычная техника рисования, несомненно, заинтересует младших школьников. Эта техника развивает фантазию, мелкую моторику и мышление детей. Берется сухой лист, на который наносится краска, желательно гуашь, далее прижимают его к бумаге, в результате чего получается отпечаток, однако заранее необходимо обдумать композицию рисунка. В конце дорисовываются недостающие детали. На этом этапе можно использовать кисть или фломастеры.

Метод «тычка» (пуантилизм) является еще одним интересным вариантом нетрадиционного рисования, используемом во внеклассной работе. Для создания рисунка используется ватная палочка или жесткая кисть. Опускаем ее в подготовленную краску и начинаем творить точными движениями на листе бумаги, заполняя части работы точками нужного цвета. Ватная палочка или кисть будут оставлять чёткий и яркий отпечаток. Кроме вышеупомянутых инструментов можно также использовать фломастеры, ручки и тому подобное.

Пластилинография также относится к нетрадиционной технике рисования. Она выражается в рисовании пластилином более или менее выпуклых по объёму изображений на горизонтальной поверхности. Пластилин является материалом, с помощью которого осуществляется исполнение замысла, а значение слово «графия» обозначает изображение, создание. Рисование с помощью пластилина позволяет детям освоить объем, сделать свою работу более выразительной и живой. В результате регулярных занятий данной техникой рисования младшие школьники научатся создавать более сложные композиции, применяя разнообразные и комплексные приемы.

Бумагопластика - это изготовление объемных предметов из бумаги. Существуют самые различные виды бумагопластики: оригами, торцевание, квиллинг, работа с гофрированной бумагой и другие. Все эти виды бумагопластики могут использоваться учителями на внеклассных занятиях.

Применение нетрадиционных техник рисования в процессе внеклассной работы позволит детям младшего школьного возраста получить незабываемые эмоции, чувствовать себя более раскованно, получить свободу творческого самовыражения. Результат работы может быть достаточно эффективным, так как способы изображения достаточно просты по технологии. Именно поэтому данная форма проведения внеклассных занятий создает эмоционально положительное отношение ребят к творческой деятельности и тем самым развивает к ней интерес.

Также большую роль в развитии интереса к творческой деятельности играют такие формы внеклассной работы как кружок, экскурсия, конкурсы среди младших школьников, выставки детских работ.

Кружок помогает выявить интересы и творческие способности младших школьников, а меньшее число учащихся дает возможность преподавателю больше времени уделить индивидуальной работе.

Экскурсия по изобразительному искусству может проходить в музее, на выставке, где учащимся дается возможность познакомиться с произведениями искусства и их создателями, а также на природе с целью наблюдения и зарисовок. Данная форма внеклассной деятельности расширяет рамки представлений об изобразительном искусстве, делает процесс получения знаний увлекательным, приближает содержание к аудитории. Развивается интерес к творческой деятельности, так как информация поступает в увлекательной форме, а значит, такие занятия не выглядят как привычные школьные уроки, которые в основном ассоциируются у детей с принуждением.

Выставки, в которых принимают участие младшие школьники, обычно являются общешкольными. Их организывают в конце учебного года как творческий отчет по работе кружков. Выставка дает шанс, позволяющий продемонстрировать свой талант другим. Именно он может заинтересовать ребенка в занятии творческой деятельностью.

Конкурсы, например, по изобразительному искусству, в основном проводятся тематические. Среди большого числа работ выбирают лучший рисунок на заданную тему. Здесь интерес к творчеству подкрепляется возможностью проявить себя и даже получить призовое место.

Выводы. Проанализировав литературу и рассмотрев определения понятий «интерес», «творческая деятельность», мы уточнили рабочее определение понятия «интерес к творческой деятельности» у младших школьников во время внеклассной работы; определили формы проведения внеклассных занятий у младших школьников, которые способствуют активной познавательной направленности ребенка, положительному отношению к овладению творческой деятельностью, развивают желание и инициативу для достижения высоких результатов в творчестве.

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме развития интереса к творческой деятельности у детей младшего школьного возраста в процессе внеклассной работы. Для решения данной проблемы авторы уточнили понятие «интерес к творческой деятельности» у младших школьников относительно развития данного качества в процессе внеклассной работы; выявили и обосновали возможность использования занятий по рукоделию с целью развития интереса детей к творчеству во время внеклассной работы (печатание листьями, метод тычка (пуантилизм), пластилинография, бумагопластика) и определили формы проведения внеклассных занятий (кружок, экскурсия, конкурсы среди младших школьников, выставки детских работ). Данные формы организации внеклассной работы стимулируют самовыражение школьников, вызывают желание заниматься творчеством, воспринимать определенные произведения творчества и создавать собственные.

Ключевые слова: интерес, деятельность, творческая деятельность, младший школьный возраст, внеклассная работа, рукоделие, кружок, конкурс, выставка, экскурсия.

Annotation. The article is devoted to the problem of the development of creativity of primary school children in the process of extracurricular activities. To solve this problem, the authors specify the concept of "interest in creative activity" among younger students regarding the development of this quality in the process of extracurricular activities; identification and justification of the possibility of using classes for children and children in creative circles during extracurricular activities (leaf printing, methodology (pointillism), plasticineography, document plastic) and determined the forms of extracurricular activities (circles, excursions, competitions among primary school students, exhibitions of children's works). These forms of organization of extracurricular activities stimulate students' self-expression, arouse a desire to engage in creativity, perceive certain works of creativity and create their own.

Keywords: interest, activity, creative activity, primary school age, extracurricular work, needlework, circle, competition, exhibition, excursion.

Литература:

1. Бернацкий, В.О. Интерес: познавательная и практическая функции / В.О. Бернацкий. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1984. – 168 с.
2. Божович Л.И. Познавательные интересы и пути их изучения - М.: Учпедгиз, 1955. – 256 с.
3. Венгер Л.А. Психология: для высших педагогических учебных заведений / Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 2010. – 190 с.
4. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст]: учеб.пособие / Л.С. Выготский. – М.: 1967. – 283 с.
5. Григорьева Г.Г. Развитие школьника в изобразительной деятельности – М.: Академия, 2000. – 342 с.
6. Гордон Л.А. Психология и педагогика интереса [Текст] / Л.А. Гордон. - М.: 2012. - 232 с.
7. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. - М.: Знание, 2009. - 246 с.
8. Мясичев В.Н. О потребностях как отношениях человека // Ученые записки ЛГУ. Психология, 1959. С. 32-40.
9. Пономарев Я.А. Психология творчества [Текст] / А.Я. Пономарев. - Москва, 1976. – 304 с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М.: Питер, 2002. - 720 с.
11. Уварина, Н.В. Самоактуализация младших школьников в творческой деятельности [Текст] / Н.В. Уварина // Нач. школа плюс до и после. – 2005. - №3. – С. 75-77.
12. Шенцова О.Н. Развитие интереса к обучению путем создания эмоционально-комфортной образовательной среды [Текст]: научная статья по специальности «Науки об образовании». - Магнитогорск, 2017. - 13 с.
13. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. - М.: Педагогика, 1988. - 208 с.

УДК 378

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОНЯТИЯ «АССЕРТИВНОСТЬ» КАК ОДНОГО ИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ЮРИСТА

*аспирант Лапинова Ирина Александровна
ФГБОУ «Гжельский государственный университет» (п. Электроизлятор)*

Постановка проблемы. В динамично развивающемся мире специалист должен быть конкурентоспособен, имея за своими плечами не только багаж знаний и навыков, но и также быть зрелой личностью, с определенным набором качеств и свойств.

Для каждой отдельной профессии существует специальный набор качеств, которыми должен обладать специалист данной области. Одним из ярких примеров, где некоторые личностные качества играют важнейшую роль в профессиональной деятельности - юрист. Работая в юридической сфере, необходимо воспитать в себе особый тип личности, который сможет конструктивно отстаивать свои интересы, а также свободно выражать свои мысли и чувства, но при этом не ущемлять права других. Настоящий профессионал, рассматриваемой специализации, должен сочетать в себе такие качества, как активность, уверенность, решительность, эмоциональную устойчивость, коммуникабельность и другие.

В том числе, одним из профессионально важных качеств юриста, посредством которого осуществляется процесс формирования такой личности, является асертивность. Благодаря этому, проблемы асертивности в настоящее время актуальны и занимают значительное место не только в психологии, но и в педагогике.

Изложение основного материала исследования. Концепция асертивности оформилась в конце 50-х – начале 60-х годов XX века в трудах американского психолога А. Солтера, который впервые описал асертивность как качество, присущее психически здоровой личности [25]. В отечественную литературу термин проник в середине 90-х годов XX века. Это было связано с публикацией популярной книги чешских авторов В. Каппони и Т. Новака «Как делать все по-своему» (в оригинале – «Асертивность – в жизнь») [6].

Более детальное понимание асертивности находит свое отражение в работах Ж. Леддлофа [9], А. Маслоу [11], Г. Олшпорта, Ф. Перлса [15]., К. Роджерса, Э. Фромма, В. Франкла, Т. Харриса [20]., Р. Эмерсона [24]. и др. Несмотря на то, что данные ученые на прямую не занимались изучением вопросов асертивности, однако благодаря выработанным ими представлениями о здоровой и зрелой личности, мы можем объяснить данный феномен.

Исследованием проблем асертивности занимались такие зарубежные авторы, как Д. Вольпе [26], К. Келли, Е. Кристофф, А. Ланге, из отечественных учёных следует выделить А.А. Битько [1], В.И. Крючкова [7], А.А. Леонтьева [10], С.А. Степанова. Обобщив мнения указанных авторов, термин «асертивность» следует понимать, как стабильную личностную характеристику, как сложное, многокомпонентное качество, включающее в себя эмпатию, ответственность за собственную жизнь, способность осознавать свои сильные и слабые стороны.

Работы Ганди, И.А. Гжегорчика [4], А.А. Гусейнова[14], А. Ильина, А.П. Назаретян [13], В.А. Ситарова, в которых приводится нравственная оценка насилия, позволяют нам отделять асертивность от конструктивной агрессивности.

Формированию асертивного поведения у студентов рассмотрено в диссертационном исследовании Т.В. Левковой [8]. В своих трудах автор, прописывает асертивную позицию будущего педагога, в том числе, выделяет ненасилие как базовую характеристику асертивности.

Термин «асертивность» пришел к нам из английского языка. В переводе означает – настаивать на своем, отстаивать свои права. В 90-х годах данное понятие стало использоваться в обиходе российских ученых.

Шамиева В.А. под асертивностью понимает личностную черту, при которой субъект способен самостоятельно регулировать собственное поведение, автономно, независимо от внешних оценок [22].

Согласно Р. Мэй, понятие «асертивность» представляет собой внутреннюю позицию человека, то есть силу, с которой человек стоит на своем, а также отстаивает свои права [12].

По мнению Федорова А.П., асертивное поведение проявляется в активности в достижении цели, но при этом человек не пренебрегает правами других людей. Это поведение, которое достигается путем баланса интересов, а применяемые средства способствуют принятию взаимовыгодного решения [19, с. 34].

Хохлова Е.В., в свою очередь, под асертивной личностью понимает здорового и зрелого индивида, со сформированной позицией ненасилия [21].

В своем исследовании А.А. Леонтьев [10] трактует асертивность, как устойчивую личностную характеристику, которая включает в себя такие структурные компоненты как: поведенческий, когнитивный, личностный и эмоционально-ценностный. Так поведенческий компонент асертивности проявляется в независимости, настойчивости, ответственности, готовности к риску и конструктивной агрессии. В то время, как когнитивный компонент представляет собой силу убежденности личности в собственной эффективности, а также в адекватном анализе ситуации. А высокий уровень самооценки и самоуважения являются личностным компонентом. К эмоционально-ценностному компоненту асертивности следует отнести уверенность в себе, способность владеть своими реакциями, принятие другого [5, 10].

В свою очередь, в структуре асертивности В.А. Шамиева выделяет три компонента: аффективные, когнитивно-смысловые и поведенческие компоненты [22].

Согласно Дж. Вольпе, асертивная личность характеризуется четырьмя показателями: свободное выражение своих мыслей и чувств; умение открыто, честно и адекватно общаться с людьми на всех уровнях (с незнакомыми людьми, с друзьями, с семьей); активная жизненная позиция; самоуважение [26].

Схожее суждение с Леонтьевым А.А. постулирует А. Вайнер. По мнению автора, асертивное поведение способствует развитию уверенности и позитивной установки. Уверенность в себе – стабильная личностная характеристика, обусловленная такими качествами как мотивация достижений, низкой тревожностью, самоконтролем и волевой [16].

Содержательное понятие дает Скотникова И.Г. Асертивность - естественность и независимость от внешних влияний и оценок, в том числе, умение личности управлять собственным поведением и нести за него ответственность, отстаивать свои права, не ущемляя при этом прав других. При этом уверенность считается одной из наиболее важных базовых свойств личности, которое формируется еще в раннем детстве, а в подростковом возрасте обретает еще более важное значение для раскрытия способностей личности и определения ее места в жизни [18].

В соответствии с современным психологическим словарем, под редакцией Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко, «асертивность представляет собой способность человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не попирая при этом прав других людей» [2].

Выводы. Резюмируя выше сказанное, на основании анализа исследованной литературы, мы полагаем, что асертивность - многокомпонентное качество личности, с помощью которого человек отстаивает свою позицию, но при этом не ущемляет права других. Развитие данного качества связано, с такими свойствами, способностями и умениями, как уверенность в себе; уважительное поведение по отношению к окружающим и их интересам; умение брать и нести ответственность за позитивные и негативные события и т.д.

Мы также считаем, что асертивность является неотъемлемым качеством юриста. В связи с тем, что работа юриста напрямую связана с социальной сферой и подразумевает защиту прав и свобод людей, она сопряжена с высокой степенью ответственности. Специалисты данной области должны твердо отстаивать права своих подзащитных, однако вести себя корректно со всеми участниками конфликта, работая по принципу сотрудничества. Все указанные свойства и принципы заключены в асертивной личности.

Аннотация. Статья посвящена исследованию понятия «асертивность». В работе приводится анализ научной литературы. Выявлены отличительные черты асертивности. Рассмотрены значимые теории асертивного поведения.

В статье термин «асертивность» рассмотрен как многокомпонентное качество личности, которое существенно влияет на успешность человека. Также, подчеркнута значимость асертивности в профессиональной деятельности юриста.

Ключевые слова: асертивность, асертивное поведение, профессиональные качества, личность, асертивная личность, уверенность, независимость, достижение цели.

Annotation. The article is devoted to the study of the concept of «assertiveness». In the work of the analysis of scientific literature. The distinguishing features of assertiveness are revealed. Significant theories of assertive behavior are considered. In the article, the term «assertiveness» is considered as a multicomponent personality trait that affects a person's success. In addition, the importance of assertiveness in the professional activities of a lawyer is emphasized.

Keywords: assertiveness, assertive behavior, professional qualities, personality, assertive personality, confidence, independence, goal achievement.

Литература:

1. Битько, А.А. Асертивность: понять другого, достичь своего [Текст] / А.А. Битько // Управление персоналом. - 2007. - № 7. - С. 24-28.
2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. - СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. - 672 с.
3. Гуляева К.Ю. К проблеме исследования асертивной личности. // Актуальные проблемы психологии личности: сб. ст. по матер. II междунар. науч.-практ. конф. № 2. Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2010.
4. Гжегорчик, А. Духовная коммуникация в свете идеала ненасилия [Текст] / А. Гжегорчик // Вопросы философии. - 1992. - № 3. - С. 63-64.

5. Кан, Ж.И. Ассертивность в структуре межличностных отношений подростков [Электронный ресурс] / Ж.И. Кан / - Костанай: Костанайский гос.пед.институт (Республика Казахстан). — Режим доступа: http://www.rusnauka.com/21_DSN_2012/Psihologia/5_1_14756.doc.htm (дата обращения: 21.04.2010).
6. Каппони В., Новак Т. Как делать все по-своему, или Ассертивность - в жизнь. – СПб.: Питер, 1995. – 186 с.
7. Крючков, В.И. Три точки зрения на ассертивность [Текст] / В.И. Крючков // Обучение персонала. - 2007. - № 5. - С. 16-21.
8. Левкова, Т.В. Конструктивная агрессия в педагогических взаимоотношениях Текст. / Автореф. дисс. канд. пед. наук. Биробиджан, 2003.
9. Ледлофф, Ж. Как вырастить ребенка счастливым. Принцип преемственности Текст. / Ж. Ледлофф. М.: Генезис, 2003. - 207 с.
10. Леонтьев, А.А. Ассертивность. Общение и деятельность общения [Текст] / А.А. Леонтьев Р. Харре, М. Аргайл, А. Фернхэм, Д.А. Грэхем. - СПб.: Питер, 2008. - С. 160-215.
11. Маслоу, А. Мотивация и личность Текст. / А. Маслоу. СПб.: Евразия, 1999. - 478 с.
12. Мэй, Р. Мужество творить: очерк психологии творчества [Текст] / Р. Мэй. - М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001. - 128 с.
13. Назаретян, А.П. Агрессия, мораль и кризисы в развитии мировой культуры (Синергетика исторического прогресса) [Текст] / А.П. Назаретян. - М.: изд-во «Наследие», 1996. - 183 с.
14. Ненасилие: философия, этика, политика Текст. / под общ. ред. А.А. Гусейнова. М.: Наука, 1993. – 188 с.
15. Перлс, Ф. Практика гештальттерапии Текст. / Ф. Перле. М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2000. - 237 с.
16. Прихожан, А.М. Психология неудачника: тренинг уверенности в себе [Текст] / А.М. Прихожан. – М.: Сфера, 2000. – 198 с.
17. Почебут Л.Г., Безносос Д.С. Ассертивность и толерантность в межкультурном взаимодействии // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 3. С. 8-19.
18. Скотникова, И.Г. Проблема уверенности - история и современное состояние [Текст] / И.Г. Скотникова // Психологический журнал. - 2002. - Т. 23. - № 1. - С. 52-60.
19. Федоров А.П. Когнитивно-поведенческая психотерапия. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с.
20. Харрис, Т.Э. Я - о'кей, ты - о'кей [Текст] / Т.Э. Харрис. -Екатеринбург: Деловая книга, М.: Академический проект, 2001. - 368 с.
21. Хохлова Е.В. Конструктивная агрессивность в формировании навыков ассертивного поведения студентов вуза: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. - Нижний Новгород, 2008. – 22 с.
22. Шамиева В.А. Ассертивность в структуре личности субъекта адаптации: Автор. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 – Хабаровск, 2009. – 20 с.
23. Шейнов В.П. Взаимосвязи ассертивности с психологическими и социально-психологическими характеристиками личности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 2. С. 147-161.
24. Эмерсон, Р.У. Доверие к себе [Текст] / Р.У. Эмерсон. - СПб.: ВАХТА МИРА, 1992. - 96 с.
25. Salter A. Conditioned Reflex Therapy. New York: Capricorn Books, 1949.
26. Wolpe J. Psychotherapy by Reproach Inhibition Stanford University Press, Stanford, California, 1958. [Источник: <http://psychlib.ru/mgppu/periodica/SZP022014/SZP-1071.htm#p107>]

УДК 378.2

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

*старший преподаватель кафедры иностранных языков Леонтьева Ольга Михайловна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Приволжский исследовательский медицинский университет» (г. Нижний Новгород);
преподаватель кафедры иностранных языков Захарова Евгения Альбиновна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Приволжский исследовательский медицинский университет» (г. Нижний Новгород)*

Постановка проблемы. Формирование иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции в современном образовательном пространстве представляет собой основную цель обучающей деятельности иностранным языкам. Соответственно, учебные программы по иностранным языкам включают данные цели и прописывают педагогические действия для их достижения. Очевидно, что иностранный язык может стать содержательной связующей изучаемых профессиональных предметов, а с другой стороны, он является средством выражения иноязычной коммуникативной компетенции [1].

Данное утверждение справедливо и для формирования профессиональных компетенций у студентов-медиков. Врачу, как активному социальному коммуниканту, необходимо быть готовым к этически выверенному общению в стрессовых условиях общения с пациентами. [2] Иностранный язык, будучи одним из средств международного общения, способствует дополнительному развитию профессиональных коммуникативных компетенций. При этом процесс обучения не сводится к изучению терминологического концепта, он должен быть дополнен реализацией профессионально-ориентированной концептосферы в более расширенном контексте, в частности, художественной прозы на изучаемом языке.

В современной методической литературе вопрос целесообразности использования художественной литературы для обучения иностранным языкам рассматривался целым рядом авторов. В частности, этой проблеме посвящены статьи С.Г. Тер-Минасовой, К. Ранса, Ю.С. Заграйской, Л.Р. Аносовой, Н.А. Заградской [3]. Авторы утверждают, что художественные тексты способствуют развитию личности и критического мышления, наряду с совершенствованием коммуникативных и языковых навыков (Н.Н. Жувикина, И.В. Феоктистова, Ю.В. Рогачева, О.П. Жиркова). Е.С. Давиденко считает, что художественные тексты, кроме того, помогают формировать навыки творческого мышления, поскольку они поощряют учащихся рассматривать воображаемые ситуации с точки зрения другого человека [4, С. 90].

При отборе художественных текстов для использования на уроках английского языка преподаватели учитывают исходный уровень знаний у обучающихся, их лингвистических компетенций и личностных интересов. Эти критерии отбора вполне согласуются с позицией многих ученых, которые считают интересы обучающихся (в том числе и профессиональные) приоритетным фактором при отборе текстов. Такого же мнения придерживаются преподаватели английского языка Е.П. Белкина и Е.О. Стеценко [5]. Что касается объема художественных произведений, многие преподаватели отдают предпочтение коротким рассказам, так как они более практичны с методической точки зрения, пригодны для разных типов урока, легче воспринимаются при чтении, быстрее осмысливаются и воспроизводятся в устной речи. Тем не менее, объемное художественное произведение (роман, повесть) обладают развернутым сюжетом, разнообразным дискурсом, подробно описывают главных героев и раскрывают основные идеи автора. Нельзя не отметить преимущество объемного художественного произведения, которое заключается в формировании привычки к стилю автора и регулярному чтению, формируя в данном процессе умения синтетического чтения.

С учетом целевого формирования иноязычной коммуникативной компетенции, которая состоит из лингвистической, социокультурной, дискурсивной субкомпетенций, можно предположить, что именно художественное объемное произведение может быть эффективным средством их формирования и развития. Если выбирать профессионально окрашенное произведение, оно, без сомнения, будет способствовать совершенствованию коммуникативной компетенции профессиональной направленности.

Изложение основного материала исследования. В этой связи целесообразно представить опыт развития целевой компетенции на основе аутентичного романа Артура Хейли «Окончательный диагноз». (“The Final Diagnosis”). Данное произведение вполне современно, касается реалий американского общества в медицинском контексте, который изобилует профессиональными терминами. Автор разработал систему языковых, условно речевых и речевых упражнений по материалам данного художественного произведения. Они позволили обеспечить инструментальное сопровождение заявленной компетенции и привели к искомому результату.

Прежде, чем приступить к описанию системы упражнений по произведению, необходимо отметить воспитательное воздействие данного романа, который отличается гуманистическим характером изложения событий и развития характеров, выделяет современные проблемы зарубежного здравоохранения и предлагает конкретные решения лечебных проблем. Все это создает так называемую профессиональную концептосферу, когнитивный тезаурус и способствует формированию профессиональных компетенций на основе иноязычного контекста [6].

Авторское деление романа на главы позволило органично распределить обучающую деятельность по соответствующим разделам. Авторы подошли к решению педагогических задач поаспектно: часть упражнений направлена на формирование языковых (лексических) тематических навыков, другие имеют целью формирование дискурсивной компетенции (умения чтения с пониманием), а также представлены задания по формированию социо-культурной и коммуникативной компетенций (умения устной речи).

Предлагаем примеры заданий по формированию лингвистической компетенции:

1. Make up a terminological cluster on the chapter.
2. Find English equivalents to the following terms.
3. Complete the sentences with proper terms from the cluster.
4. Find the sentences with medical terms in the chapter.
5. Replace the underlined words with the words from the frame.
6. Choose the right word to fill in the gap.
7. Divide the terms into groups according to their meaning.
8. Cross out the odd word among the given.

Выполнение данных заданий приводит к более четкому усвоению терминологической лексики и формирует тематический когнитивный тезаурус, необходимый для профессиональной коммуникации.

Чтение как вид речевой деятельности нуждается в тщательной проработке, так как именно в его процессе происходит формирование дискурсивной компетенции, которая позволяет не только воспринимать текст, но и переосмысливать, воспроизводить его и порождать.

Автор предлагает следующие упражнения по развитию этого вида речевой деятельности:

1. Comprehension of main ideas: divide the chapter into meaningful parts.
2. Comprehension of details: answer detailed questions.
3. Write the questions to these answers.
4. Circle true (T) or false (F) sentences.
5. Guess the meaning of these words due to the context.
6. Circle the right answer.
7. Find the sentences describing the main characters (appearance, behavior).
8. Put the following sentences in a logical order (according to the chapter).

Благодаря перечисленным упражнениям достигается более эффективный уровень чтения с пониманием и необходимым осмыслением прочитанного. На основе этого успешно развивается коммуникация в рамках предлагаемого контекста и вне его.

Для развития устной речи, а значит, и для формирования коммуникативной компетенции, разработаны следующие задания:

1. Comment on the following.
2. Describe the character; quote some descriptions from the novel.
3. Choose the sentences to describe medical procedures.
4. Discuss the way of making a correct diagnosis.
5. Role-play the following situation.
6. Speak in the name of
7. Express your point of view on professional activities of
8. Imagine you were What is your final decision of the problem?
9. You are professional colleagues. Discuss the case.
10. Compare Russian medical care with American one.

Выводы. Как видно из предложенного, развитие компетенций происходит постепенно: от поиска нужно информации, через ее осмысление, воспроизведение и до порождения своего личного высказывания,

собственного мнения. Это становится возможным через определенные этапы формирования разных субкомпетенций для создания комплексной иноязычной коммуникативной компетенции на профессионально-ориентированном текстовом материале. Кроме того, эмоциональное включение обучающихся в процессе восприятия сюжета произведения создает дополнительный интерес и мотивацию осуществления коммуникативной деятельности. Профессиональный личностный интерес повышает мотивацию иноязычной коммуникации и приводит к усилению мотивации от успеха достигнутого, которая, в свою очередь, является мощнейшим стимулом коммуникативной деятельности.

Аннотация. Авторы рассматривают возможные средства обучения, способствующие формированию профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов медицинского вуза. В статье утверждается тезис о возможном использовании объемных аутентичных художественных произведений в процессе обучения английскому языку. Авторы провели обучение студентов-медиков на основе романа американского писателя Артура Хейли «Окончательный диагноз». Данный опыт позволил сделать вывод об эффективности объемных произведений для формирования необходимых субкомпетенций, составляющих целевую профессионально-ориентированную иноязычную коммуникативную компетенцию. Этому способствовал авторский комплекс по развитию каждого вида субкомпетенций и очевидное соответствие предметно-логического содержания романа получаемой профессии.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, профессионально-ориентированный, художественное произведение, формирование субкомпетенций, личностный интерес, дискурс, концептосфера, профессиональный тезаурус, система упражнений, мотивация.

Annotation. The authors consider possible teaching tools contributing to the formation of profession-oriented foreign language communicative competence among students of a medical university. The article affirms the thesis about the possible use of voluminous authentic works of belle-lettres in the process of teaching English. The author trained medical students based on the novel "The Final Diagnosis" by the American writer Arthur Hailey. This experience allowed us to draw a conclusion concerning the effectiveness of volumetric works for the formation of the necessary subcompetencies that make up the target professional-oriented foreign-language communicative competence. This was facilitated by the authors' complex for the development of each type of subcompetence and the obvious correspondence of the subject-logical content of the novel of the profession received.

Keywords: communicative competence, professional-oriented, works of belle-lettres, formation of subcompetencies, personal interest, discourse, concept sphere, professional thesaurus, exercise system, motivation.

Литература:

1. Леоненкова О.М., Ежова Ю.М. «Совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов медицинского университета на основе художественного текста». В сборнике «Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе: сб. статей по материалам II Международной научно-практической конференции (23-24 апреля 2019 г.) – Н. Новгород, НГУ им. Н.И. Лобачевского, 2019, с. 182-186
2. Захарова Е. А., Плотнова С.В. Особенности самоотношения студента медицинского вуза. Научно-методический журнал. (ВАК). №2 (50) 2019 С. 109-118
3. Загрядская Н.А. Возможности использования художественных текстов на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе (на примере направления «психология») // Мир науки, культуры, образования. № 2 (63), 2017. – с. 22-26
3. Давиденко Е.С. Личностно-ориентированный подход к обучению понимания смысла иноязычного художественного текста (английский язык, неязыковой вуз): дис. ... канд. пед. наук. Таганрог: Таганрогский государственный радиотехнический университет, 2003.
4. Белкина Е.П., Стеценко Е.О. (2015) Использование художественного текста при обучении студентов неязыкового вуза иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015; №3(45) Ч. 2: с. 30-32
5. Панкратова Е.Н. Обучение профессионально-ориентированному чтению как когнитивно-информационной деятельности на старших курсах неязыкового вуза: монография / Е.Н. Панкратова; Нижегород. гос. техн. ун-т им. Р.Е. Алексеева. – Нижний Новгород, 2009. – 126 с.

УДК 371

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

*кандидат педагогических наук Мазанюк Елена Федоровна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

Постановка проблемы. В процессе изучения предмета «Окружающий мир» формируется ответственное отношение школьников к окружающей среде, что является основой формирования экологической культуры [5].

Термин «экологическая культура», по мнению И.Ю. Долговой, – это составляющая общей культуры, система социальных отношений, личностных и общественных моральных и этических взглядов, норм, ценностей и установок, касающихся взаимодействия человека и природы; гармоничность совместного сосуществования людей и окружающей природной среды [3, с. 28].

По словам А.В. Вдовиной, «необходимость поступательного развития экологической культуры с первых лет школьного обучения вызвана необходимостью систематизации и обобщения ранее имеющихся у ученика разрозненных и разнородных знаний о культуре взаимодействия с природой» [1, с. 70].

Изложение основного материала исследования. Формирование культуры является результатом процесса воспитания личности. Соответственно, формирование экологической культуры младших школьников на уроках предмета «Окружающий мир» должно осуществляться в рамках реализации направлений экологического воспитания. Экологическое воспитание обучающихся начальных классов в

контексте предмета «Окружающий мир» должно быть направлено не только на представление соответствующих знаний, но и на осознание детьми экологической ценности природной среды в ее единстве с человеком.

По мнению современных исследователей процесс экологического воспитания будет более результативным при условии применения на уроках окружающего мира активных методов обучения. Учеными В.А. Ясвиным и С.В. Дерябо определены наиболее эффективные методы обучения, которые, по нашему мнению, целесообразно применять в системе начального образования на уроках предмета «Окружающий мир» с целью формирования экологической культуры младших школьников [2]. Детально методы и их содержание представлены в таблице 1.

Таблица 1

Эффективные методы экологического воспитания, направленные на формирование экологической культуры младших школьников

Метод	Содержание метода
Метод экологических ассоциаций	педагогическая актуализация ассоциативных связей между различными психическими образами в контексте затронутой проблемы
Метод художественной репрезентации природных объектов	актуализация художественных компонентов представления миру природы средствами искусства
Метод экологической лабильности	целенаправленные коррекционные действия на определенные взаимосвязи в образе мира личности
Метод экологической рефлексии	педагогическая актуализация самоанализа
Метод экологической идентификации	актуализация личной причастности человека к определенному природному объекту, ситуации, в которых он находится
Метод экологической эмпатии	педагогическая актуализация сопереживания за состояние природного объекта
Метод экологической заботы	педагогическая актуализация экологической активности личности, направленного на оказание помощи
Метод ритуализации экологической деятельности	организация ритуалов, традиций, направленных на деятельность в окружающей среде
Метод экологических экспектаций	педагогическая актуализация эмоционально насыщенных ожиданий будущих контактов личности с природой
Метод беседы	обоснование учителем темы; формулировка вопросов; направление разговора в правильном направлении; привлечение школьников к оценке событий и явлений в природе; итоги беседы
Метод педагогического наблюдения	Анализ деятельности (поведения) младших школьников в естественных условиях
Метод игры	экологические игры и задания, позволяющие ребенку почувствовать себя частичкой природы

Содержание курса предмета «Окружающий мир», направленного в том числе на формирование экологической культуры младших школьников, должно включать не только когнитивный, но и операционно-деятельностный компонент, то есть иметь практическую значимость. Так, на занятиях следуют обучать детей применять полученные знания в повседневной жизни; способствовать усвоению ими правил поведения в природе; формировать бережное отношение к окружающей среде и развивать основы экологической культуры.

Эффективным решением при формировании экологической культуры младших школьников на уроках окружающего мира, является обращение учителя к интегративному подходу. По мнению С.Л. Костенко, «Особенности организации учебного процесса в начальных классах позволяют осуществлять взаимосвязь уроков окружающего мира, информатики, чтения и русского языка, т.к. изучение материалов о жизни природы поэтами и прозаиками вызывают и стимулируют у детей интерес к наблюдениям за природными объектами и явлениями, умение анализировать и синтезировать свои впечатления с впечатлениями литераторов. Это способствует глубокому пониманию явлений природы, формированию образной картины мира, бережному отношению к его неповторимой красоте и разнообразию» [4, с. 148].

Для проверки усвоения (полноты) знаний на уроках предмета «Окружающий мир» необходимо применять диагностические тесты и творческие задания, позволяющие определить отношение младших школьников к окружающей среде и повысить мотивацию к изучению явлений природы [6].

Выводы. Таким образом, результатом экологического образования и воспитания является личность со сформированными экологическими компетенциями, высоким интеллектом и экологической культурой, которая в будущем сможет решать экологические проблемы на основе научных знаний процессов развития природы, руководствуясь общечеловеческими гуманистическими идеалами и народными традициями природосообразной деятельности.

Обеспечение активной познавательной позиции младших школьников на уроках окружающего мира путем применения соответствующих методов, интегративного характера содержания обучения и воспитания, разнообразия подходов к реализации экологического образования и воспитания позволит повысить эффективность процесса формирования экологической культуры обучающихся.

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме формирования экологической культуры младших школьников. В исследовании данная проблема решается на примере рекомендаций по методическому обеспечению уроков предмета «Окружающий мир» в начальном образовании. В статье приводятся эффективные методы формирования экологической культуры младших школьников на уроках окружающего мира, а также условия и рекомендации повышения эффективности указанного процесса.

Ключевые слова: экологическое воспитание, экологическое образование, экологическая культура, формирование экологической культуры младших школьников, активные методы обучения, методы экологического воспитания школьников, интегративный подход в обучении, экологические знания, экологические ценности.

Annotation. This article is devoted to the problem of formation of ecological culture of primary school children. In the study, this problem is solved by the example of recommendations for methodological support of lessons of the subject "the world Around us" in primary education. The article provides effective methods of forming the ecological culture of primary school children in the lessons of the surrounding world, as well as conditions and recommendations for improving the effectiveness of this process.

Keywords: ecological education, ecological education, ecological culture, formation of ecological culture of primary school children, active methods of teaching, methods of ecological education of school children, integrative approach in teaching, ecological knowledge, ecological values.

Литература:

1. Вдовина А.В. Экологическое воспитание младших школьников на межпредметной основе // Приоритетные направления развития науки и образования. – 2015. – № 4 (7). – С. 70-71.
2. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. – 480 с.
3. Долгова И.Ю. Формирование экологической культуры младшего школьника на уроках окружающего мира // В сборнике: The childhood, adolescence and youth in a context of scientific knowledge Materials of the VIII international scientific conference. – 2018. – С. 28-31.
4. Костенко С.Л. Формирование экологической культуры у младших школьников на уроках окружающего мира и во внеурочной деятельности через развивающие образовательные технологии // Педагогическое мастерство: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). – Москва: Буки-Веди, 2016. – С. 146-148
5. Лапонькина Т.Ю. Формирование экологической культуры младших школьников в процессе изучения предмета «Окружающий мир» // Известия института педагогики и психологии образования МГПУ. – 2018. – №. 4. – С. 126-129.
6. Смирнова М.С. Формирование экологической культуры при изучении предмета «Окружающий мир» // География и экология в школе XXI века. – 2018. – № 7. – С. 49-53.

УДК 372.874

РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

*студентка Макарова Полина Сергеевна
Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой искусств Овсянникова Оксана Александровна
Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

Постановка проблемы. На современном этапе развития художественного образования особую актуальность приобретает поиск методов и форм обучения детей с целью развития у них учебной мотивации. Особенно остро проявляется проблема отсутствия, неразвитости учебной мотивации у школьников подросткового возраста, в том числе на уроках предметной области «Искусство».

Проблемой развития мотивации занимались многие исследователи: Алферов А.Д., Асеев В.Г., Мильман В.Э. и другие [1], [2], [7]. Все они давали свою трактовку понятия «учебная мотивация». По мнению В.Э. Мильмана, например, мотивация трактуется как «система внутренних и внешних мотивов, определяющих поведение человека» [7, с. 37].

Многие психологи рассматривали возрастные особенности подросткового возраста (Реан А.А., Божович М.И. и другие) [9], [3]. Все они отмечали такие важные психологические особенности детей подросткового возраста как стремлению к самовыражению в различных его формах и подражание значимому взрослому. Тем не менее, существует необходимость уточнения понятия «учебная мотивация» относительно урока изобразительного искусства и детей подросткового возраста, а также поиск наиболее эффективных методов развития учебной мотивации у детей в общеобразовательной школе на уроках изобразительного искусства.

Для решения данной проблемы обратимся к рассмотрению понятий «мотивация» и «мотив», а также проанализируем возрастные психологические особенности школьников подросткового возраста.

А.Д. Асеев считает, что мотивационная сфера состоит из ряда побуждений: потребностей, мотивов, целей, интересов и т.д. «Мотив - это направленность школьника на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней» [2, с. 98].

В свою очередь, понятие «мотивы» рассматривала Л.Ф. Обухова. Она отмечала, что «мотивы могут быть внешние и внутренние. Внешние – это наказание и награда, давление группы, ожидание будущих благ и другое. Все они внешние к непосредственной цели учения» [8, с. 209]. Внутренние же мотивы более высокого порядка и связаны с любознательностью школьника, с отношением к учебной деятельности, с ее успешностью.

Также П.Ф. Каптерев отмечал, что «внутренние мотивы – это интерес к своим знаниям, любознательность, стремление повысить культурный и профессиональный уровень - все, что побуждает человека к учению как к своей цели» [4, с. 111].

Изучая особенности поведения подростков, А.А. Реан писал, что «на первый план у подростков выходит стремление найти своё место в коллективе». Этим обусловлен интерес школьника ко всем формам групповой

и коллективной работы, где могут быть реализованы его социальные потребности в дружбе, в общении и взаимодействии с другим человеком, в самовыражении и самоутверждении [9, с. 69].

А.М.И. Божович определила, что «у школьников данного возраста претерпевают изменения и мотивы познавательного цикла, подросток интересуется уже не отдельными фактами, а стремится к систематизации уже имеющихся и новых знаний. Его интересы приобретают устойчивый характер и личностную направленность, у школьника возникает стойкий интерес к определенному предмету - личная значимость предмета» [3, с. 234].

В.А. Якунин заметил, что «подростки стремятся к взрослости». Развитие познавательных мотивов в этом возрасте в целом определяется активным стремлением подростка к самостоятельным формам учебной работы [10, с. 60].

Одной из главных проблем на начальном этапе развития у обучающихся учебной мотивации является недостаток внутренней мотивации. «Развитие внутренней мотивации учения происходит как сдвиг внешнего мотива на цель учения», считает А.Н. Леонтьев. [5, с. 102]. Однако сдвиг мотива на цель зависит не только от характера педагогических воздействий, но и от того, на какую внутриличностную почву и объективную ситуацию учения они ложатся [6]. Поэтому для решения проблемы развития учебной мотивации у школьников на уроках изобразительного искусства, необходимо расширять жизненный мир школьника; заинтересовывать школьника средствами изобразительного искусства, использовать современные методы развития учебной мотивации подростков.

Изложение основного материала исследования. Проанализировав литературу по теме исследования, мы уточнили рабочее определение понятия «учебная мотивация», на которое опирались в выявлении и разработке методов развития учебной мотивации у подростков на уроках изобразительного искусства.

Учебную мотивацию мы трактуем как опосредованный внутренними и внешними факторами процесс побуждения школьников к учебной деятельности для достижения образовательных целей. Учебная мотивация относительно подростков на уроках изобразительного искусства рассматривается нами как активное, личностно-творческое, заинтересованное отношение учащихся к восприятию изобразительного искусства и к процессу создания творческого продукта, нацеленное на получение творческого результата, стремление овладеть большими знаниями в сфере изобразительного искусства.

Нами рассмотрены возрастные особенности подростков, влияющие на развитие учебной мотивации. К таким особенностям можно отнести: избирательность деятельности, увлеченность, самостоятельность, сильное влияние общественного мнения, коллектива, слабость самоконтроля, подражание, замкнутость, трудность применения теоретических знаний на практике, подвижность [3]. Изменение учебной мотивации вызвано сменой ведущей деятельности. Основной возрастной особенностью подростков, на которую необходимо опираться при развитии у них учебной мотивации на уроках изобразительного искусства, является стремление подростков к самовыражению в различных его формах и желание показать себя с лучшей стороны среди сверстников.

Урок изобразительного искусства имеет определенные возможности в решении указанной проблемы: содержание урока позволяет учащимся самовыражаться, быть успешным на конкурсах по изобразительному искусству, пробовать свои силы в новой для них деятельности, укреплять коммуникативную связь со сверстниками, получать удовольствие от творчества.

С практической точки зрения нами были определены методы развития учебной мотивации подростков на уроках изобразительного искусства. Они стимулируют самовыражение, рождает желание заниматься изобразительным творчеством, изучать картины, участвовать в конкурсах и олимпиадах по изобразительному искусству.

По нашему мнению, учебную мотивацию подростков на уроках изобразительного искусства можно развивать с помощью следующих методов:

- интервью с художником;
- мастер-класс с художником;
- проектный метод;
- проблемный метод;

- метод реальной и виртуальной экскурсии. Все эти методы позволяют развивать заинтересованное отношение учащихся к восприятию изобразительного искусства, желание овладевать знаниями в этой сфере, они нацелены на групповое решение творческих задач, мотивируют на создание творческого продукта.

Остановимся на описании некоторых развивающих методов.

Метод интервью с художником направлен на выявлении теоретических знаний с помощью вопросов и ответов. Учитель приглашает на весь урок или его часть художника. Школьники задают ему интересующие их вопросы. Эмоциональная коммуникация с настоящим художником-мастером рождает желание заниматься изобразительным творчеством.

Метод мастер-класса от художника подразумевает, что на уроке приглашенный художник передает свой опыт детям путем практики и личного показа. Мастер делится своей уникальной техникой исполнения.

Метод экскурсии направлен на знакомство учащихся с культурными объектами путем посещения достопримечательных мест, музеев. Экскурсию можно проводить реальную: организовать поход в лес для изучения природы, пейзажа; в музей, чтобы познакомить детей с работами известных мастеров изобразительного искусства. Так же экскурсия может быть виртуальной. При этом способе дети могут побывать в новых местах, получить информацию об объекте изучения на расстоянии. Виртуальная экскурсия – мультимедийная фотопанорама, в которую можно поместить видео, графику, текст, ссылки. Данный метод расширяет рамки познания об изобразительном искусстве в интересной для подростков форме.

Видеометод позволяет за короткое время в сжатом виде подавать большое количество информации школьникам, профессионально подготовленной для восприятия. В основе видеометода находятся экранные источники информации (проекторы, компьютеры, телевизоры, сканеры). Подготовка презентации учителем или учащимися тоже является видеометодом. Она максимально активизирует наглядно-чувственное восприятие, обеспечивает более легкое и прочное усвоение знаний об изобразительном искусстве.

Метод проблемных заданий основывается на противоречии, которое вызывает затруднение при подготовке к нему ответа и требует размышления и поиска информации в дополнительной литературе. Также сущность проблемного обучения состоит в наборе интересных вопросов, которые требуют найти

сходство и различия, установить причинно-следственные связи, в творческих заданиях (работа на выбор, свободная тема), которые ставятся перед учениками.

Метод проектной деятельности предполагает совершение определенных действий, этапов для создания предмета или теоретического продукта. Метод дает простор для творческой инициативы у учащихся и педагога, подразумевает их дружеское сотрудничество, что создает положительную мотивацию ребенка к учебе. Проекты бывают исследовательские, прикладные, творческие, информационные. А выполнять их дети могут самостоятельно или в группе. По временной протяженности проекты могут быть от одного урока до нескольких месяцев, в зависимости от поставленной задачи. Можно создавать межпредметные (на основе координации учебных предметов) проекты. Данный метод позволяет проявить себя подросткам в групповой работе, что создает предпосылки к самовыражению и творческой реализации при создании коллективного продукта.

Выводы. Проанализировав литературу и рассмотрев определения понятий «мотив», «мотивация», мы уточнили рабочее определение «учебная мотивация». Выявленные и описанные нами методы развития учебной мотивации подростков достаточно эффективны, так как способствуют развитию всех обозначенных в уточненном определении понятия элементов: активного, личностно-творческого, заинтересованного отношения учащихся к восприятию изобразительного искусства и к процессу создания творческого продукта, нацелены на получение творческого результата и знаний в сфере изобразительного искусства.

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме развития учебной мотивации подростков на уроках изобразительного искусства. Для решения данной проблемы авторы уточнили понятие «учебная мотивация» подростков относительно развития данного качества на уроках изобразительного искусства; выявили и обосновали методы развития учебной мотивации подростков (метод интервью с художником, метод мастер-класса с художником, проектный метод и др.). Данные методы стимулируют самовыражение школьников, рождают желание заниматься изобразительным творчеством, изучать его особенности, воспринимать картины и создавать собственные творческие работы.

Ключевые слова: мотивация, мотив, учебная мотивация, подростковый возраст, метод интервью с художником, метод мастер-класса с художником, проектный метод, проблемный метод, метод реальной и виртуальной экскурсии.

Annotation. The article is devoted to the actual problem of the development of educational motivation of teenagers at art lessons. To solve this problem, the authors clarified the concept of "educational motivation" of adolescents regarding the development of this quality in art lessons; identified and justified methods for developing educational motivation of adolescents (the method of interviewing an artist, the method of a master class with an artist, the project method, etc.). These methods stimulate self-expression of schoolchildren, give rise to a desire to engage in visual creativity, study its features, perceive paintings and create their own creative works.

Keywords: motivation, motive, learning motivation, adolescence, method of interview with the artist, master class method with the artist, design method, problematic method, real method and virtual excursion.

Литература:

1. Алферов А.Д. Психология развития школьников. Ростов-на-Дону, Эксмо, 2000. - С. 305.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. Москва, Просвещение, 1976. - С. 158.
3. Божович М.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. Москва: Просвещение, 1976. - С. 312.
4. Каптерев П.Ф. Детская и педагогическая психология. Москва: Воронеж, 1999. - С. 306.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Создание личности. Москва: Просвещение, 1977. С. 276.
6. Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Педагогика. Москва: Педагогика, 1983 г. - С. 309.
7. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности. Москва: Просвещение, 1987. - С. 129.
8. Обухова. Л.Ф. Возрастная психология. Москва: Педагогическое общество России, 2004. - С. 442.
9. Реан А.А. Психология и педагогика. Санкт-Петербург: Питер, 2002. - С. 432.
10. Якунин В.А. Педагогическая психология. Санкт-Петербург: Питер, 1998. - С. 312.

УДК 371

К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ КЛЮЧЕВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ГОСТИНИЧНОГО И ТУРИСТИЧЕСКОГО БИЗНЕСА

*докторант Переверзев Марк Владимирович
Гуманитарно-педагогической академии (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

Постановка проблемы. На основе требований государственных документов, регламентирующих сферу деятельности высшего профессионального образования, в контексте тенденций модернизации данной системы ведущим методологическим подходом реализации профессиональной подготовки студентов обоснован компетентностный подход.

Говоря о сущности подготовки будущих сотрудников сферы туристского и гостиничного сервиса на компетентностной основе, следует обратиться к решению проблемы определения ключевых профессиональных компетенций специалистов указанной отрасли.

На основе анализа теоретических источников можем говорить о том, что современные исследователи проблемы профессиональной подготовки будущих специалистов сферы туризма и гостиничного бизнеса (на уровне подготовки «Бакалавр») определяют такие профессиональные компетенции, как:

- теоретико-технологическая компетенция (наличие системы профессиональных знаний, способность интеграции знаний в новых ситуациях, способность к эффективным решениям традиционных и нетрадиционных задач, самостоятельно получать информацию, постоянно повышать образовательный уровень);
- производственно-технологическая компетенция (способность планировать технологические процессы, использовать опыт других, владение информационными технологиями);

- социально-коммуникативная компетенция (готовность к взаимопониманию и взаимодействию в коммуникации и отношениях, способность к обсуждению и принятию общих решений, способность брать ответственность за их реализацию на себя, способность избегать конфликтов, толерантно решать их между другими участниками производственного коллектива) [1; 2].

Как видим, данная классификация профессиональных компетенций является достаточно обобщенной. В Государственном образовательном стандарте по специальности «Гостиничное дело» указаны ключевые общекультурные и профессиональные компетенции будущих специалистов в указанной сфере, а именно:

- использование инновационных технологий формирования и предоставления гостиничного продукта;
- организация деятельности исполнителей профессиональных функций;
- анализ результатов труда функциональных структурных подразделений учреждений отельного сервиса;
- способность контролировать выполнение производственных процессов;
- выявление потребностей потребителя и готовность к всесторонней профессиональной деятельности;
- проектирование функциональных процессов отельного учреждения;
- готовность к организации проектов в отельной и туристической деятельности и т.д. [3].

По нашему мнению, профессионализм современного специалиста в сфере гостиничного и туристского сервиса складывается не из отдельных групп компетенций, предложенных ФГОС ВО, а комплексно, полифункционально.

Изложение основного материала исследования. Анализ работы вузов, осуществляющих подготовку специалистов в сфере гостиничного и туристского сервиса, позволяет сделать вывод, что учреждения высшего профессионального образования ориентируют обучающихся на максимально широкий список областей реализации. Так, помимо отельной индустрии, выпускники высших учебных учреждений могут работать менеджерами по туризму и по персоналу, сотрудниками экскурсионного и анимационного сервисов, ресторанным и туристическим бизнесе, в сфере разработки и продвижения туристских продуктов, в системе образования, в сфере ПР и т.п. [1].

В этой связи, учитывая интегративный характер вузовской подготовки и профессиональной деятельности специалистов отрасли гостиничного и туристского сервиса, в систему ключевых профессиональных компетенций необходимо, по нашему мнению, включить полифункциональную компетенцию.

В контексте данного исследования полифункциональную компетенцию мы рассматриваем как совокупность знаний, умений, личностных качеств, необходимых для выполнения таких профессиональных функций, как:

- управленческая;
- коммуникативная;
- социальная;
- информационная;
- административной и т.п.

Выводы. Таким образом, реализация профессиональной подготовки будущих специалистов в области туризма и гостиничного бизнеса на компетентностной основе предусматривает формирование ключевых профессиональных компетенций, система которых, по нашему мнению, должна включать полифункциональную компетенцию.

Аннотация. В статье изучены подходы к определению ключевых профессиональных компетенций будущих специалистов гостиничного и туристического бизнеса. В работе обоснована потребность включения в систему ключевых профессиональных компетенций специалистов указанной сферы профессионального труда полифункциональной компетенции, определена ее сущность.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная подготовка будущих специалистов сферы гостиничного и туристического бизнеса, компетентность, компетентностная подготовка в высшей школе, ключевые компетенции, общекультурные компетенции, профессиональные компетенции.

Annotation. The article examines approaches to determining the key professional competencies of future specialists in the hotel and tourism business. The paper substantiates the need to include a multi-functional competence in the system of key professional competencies of specialists in this sphere of professional work, and defines its essence.

Keywords: competence approach, professional training of future specialists in the field of hotel and tourism business, competence, competence training in higher education, key competencies, General cultural competencies, professional competencies.

Литература:

1. Соковнина Н.В., Сенченко И.Н., Кожанова И.А. Совершенствование процесса подготовки бакалавров гостиничного дела в свете зарубежного и отечественного опыта // Западно-Сибирский педагогический вестник. – 2014. – № 1. – С. 89-98.
2. Трусова Н.М. Конкурентоспособность туристской дестинации / Внутренний туризм как основа устойчивого развития регионов России: сб. науч. ст. / ред. кол.: Е.Л. Кудрина (пред.), Д.Д. Родионова, С.А. Мухамедиева, А.И. Юдина, Т.Ю. Казарина, отв. ред. А.А. Насонов; Кемеров. гос. ун-т культуры и искусств. – Кемерово: Кемеров. гос. ун-т культуры и искусств, 2015. – С. 111-120.
3. Приказ Минобрнауки России от 04.12.2015 N 1432 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 43.03.03 Гостиничное дело (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте России 12.01.2016 N 40540) // Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192533/

**ОСОБЕННОСТИ МОДЕРНИЗАЦИИ И ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА УСЛУГ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

кандидат технических наук, доцент Петришев Игорь Олегович

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
"Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова" (г. Ульяновск)*

Постановка проблемы. В современных условиях высшее образование становится одним из определяющих факторов динамичного социально-экономического развития страны. Мониторинги и иные методы диагностики и оценки качества высшего образования, реализуемые в последние десятилетия, привели к осознанию со стороны теоретиков педагогической науки и представителей образовательной политики государства осуществления направленной модернизации системы образования с целью повышения уровня его конкурентоспособности на мировом рынке образовательных услуг, повышения степени его доступности, гибкости, результативности для граждан Российской Федерации.

Внедрение процессов модернизации образования было реализовано по причине осознания несоответствия существующего качества образовательных услуг, которые реализовывались в контексте репродуктивной (знаниевой) парадигмы образования. По словам Б.М. Хасбулатовой, существующая сфера образовательных услуг характеризовалась следующими признаками:

- громоздкостью,
- многозвенностью,
- бюрократизацией,
- нарушением норм управляемости,
- консерватизмом,
- недостаточной ресурсообеспеченностью,
- невысоким качеством общего и профессионального образования,
- социальной напряженностью в обществе и т.п. [5].

Учет данных тенденций привел к тому, что первым шагом модернизации стало внедрение путей по изменению образовательной парадигмы с репродуктивной (знаниевой), нацеленной на обеспечение обучающихся ЗУНами на всю жизнь, на инновационную (компетентностную), направленную на формирование компетенций, позволяющих личности обучаться и совершенствоваться в течение всей жизни.

Изложение основного материала исследования. Направления и содержание модернизации системы образования и повышения качества образовательных услуг формулировались с учетом тенденций развития отечественного социума. Как известно, современное общество переживает переходный этап от индустриального к постиндустриальному (информационному) периоду развития. Так, на современном этапе происходит становление информационного общества, где ведущей ценностью и целью является информация. В этой связи должно измениться не только содержание образования на разных его уровнях, но и подходы к его реализации, которые должны базироваться на применении инновационных информационных технологий и средств.

По словам О.А. Граничиной, современному формирующемуся постиндустриальному обществу требуется инновационная система образовательных услуг. Инновации в сфере образовательных услуг – это управляемые процессы создания, оценки, освоения и применения новшеств в системе образовательных учреждений [2].

Современное российское общество характеризуется не только информатизацией сфер его сфер. На данном историческом этапе развития РФ происходит становление правового государства и общества. Данная тенденция должна отразиться и на качестве образовательных услуг. Образование должно стать прозрачным, доступным, эффективным, качественным, конкурентоспособным, экономически целесообразным и обеспечивающим конституционные права российских граждан.

Одной из ведущих тенденций модернизации системы образования является его стандартизация. По словам Б.Л. Вульфсона, модернизация содержания образования непосредственно связана с разработкой и реализацией государственных образовательных стандартов, т.е. того обязательного минимума знаний и умений, которым должны овладеть все обучающиеся определенного уровня образования. Создание стандартов и методы их воплощения в жизнь зависят от особенностей систем образования [1].

Процессы модернизации, прежде всего, коснулись сферы высшего профессионального образования, так как государство нуждается в эффективных специалистах, способных реализовать направления реформирования и совершенствования системы образования на разных его уровнях на основе сформированного инновационного мышления и практических компетенций.

Главными механизмами реализации приоритетных направлений развития и модернизации высшего образования являются такие тенденции, как:

- гуманизация;
- гуманитаризация;
- фундаментализация;
- демократизация;
- международная интеграция и инновационный менеджмент;
- децентрализация;
- информатизация;
- компьютеризация;
- предоставление большей автономии высшим учебным заведениям;
- совершенствование системы аккредитации учебных заведений [4].

В данном исследовании мы разделяем точку зрения А.Я. Данилюка о том, что модернизировать нужно в первую очередь педагогическое образование для повышения качества образовательных услуг, так как реализовать направления стратегии модернизации образования смогут только компетентные педагоги, обладающие инновационным мышлением и готовностью к реализации инновационной профессиональной деятельности. ученый определил основные принципы (направления) модернизация современного отечественного педагогического образования. К ним А.Я. Данилюк отнес следующие:

- существенное повышение социального и материального статуса педагога;
- педагогизацию педагогического образования;
- педагогизацию профессионального образования;
- оптимизацию региональных систем педагогического образования;
- восстановление государственного (муниципального) заказа на подготовку педагогических кадров;
- дифференциацию и интеграцию научно-предметной и педагогической подготовки педагогов;
- индивидуализацию профессиональной подготовки педагогов;
- расширение педагогического сектора рынка образовательных услуг [3].

Выводы. Таким образом, процессы модернизации образования вызваны осознанием несоответствия его качества современным потребностям и ожиданиям государства и общества. Процессы модернизации в целом характеризуются изменением образовательной парадигмы и сопровождаются рядом тенденций, а также внедрением инноваций. Содержание модернизации системы отечественного образования разрабатывается с учетом тенденций и целей развития российского общества и направлено на повышения качества образовательных услуг.

Аннотация. В исследовании анализируются причины, ключевые позиции и тенденции модернизации российского образования с целью повышения качества образовательных услуг. Обоснована сущность изменения образовательной парадигмы, рассмотрены основные процессы модернизации образования на современном этапе его развития. В статье обоснована потребность модернизации профессионального педагогического образования, указанные основные принципы (направления) данного процесса.

Ключевые слова: образовательные услуги, модернизация системы образования, высшее профессиональное образование, профессиональное педагогическое образование, повышение качества образовательных услуг, образовательная парадигма, информационное общество, правовое общество, инновационные процессы в образовании, государственные образовательные стандарты.

Annotation. The study analyzes the reasons, key positions and trends of modernization of Russian education in order to improve the quality of educational services. The essence of changes in the educational paradigm is substantiated, the main processes of modernization of education at the present stage of its development are considered. The article substantiates the need to modernize professional pedagogical education, the main principles (directions) of this process.

Keywords: educational services, modernization of the education system, higher professional education, professional pedagogical education, improving the quality of educational services, educational paradigm, information society, legal society, innovative processes in education, state educational standards.

Литература:

1. Вульфсон Б.Л. Модернизация содержания общего образования: компаративистский контекст // Отечественная и зарубежная педагогика. 2013. – № 3 (12). – С. 5-22.
2. Граничина О.А. Контроль качества образовательного процесса в контексте управления вузом: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2009. – 148 с.
3. Данилюк А.Я. Принципы модернизации педагогического образования // Проблемы современного образования. – 2010. – № 3. – С. 13-21.
4. Лазарев Г.И. Управление инновациями в системе высшего профессионального образования: дис. ... д-ра экон. наук. – М., 2003. – 267 с.
5. Хасбулатова Б.М. Модернизация в системе образования как фактор повышения качества образовательных услуг // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 17. – С. 52-54.

УДК 371

ОСОБЕННОСТИ И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ В КОНТЕКСТЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

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

Постановка проблемы. Процесс подготовки будущего психолога в учреждении высшего профессионального образования предусматривает формирование не только системы профессиональных знаний, компетентностей и компетенций, умений и навыков, но и ряда личностных качеств. Среди личностных качеств будущего психолога в рамках данного исследования целесообразно выделить социальный интеллект, так как уровень развитости данного личностного образования оказывает значительное влияние на процесс адаптации будущего специалиста в профессии, успешность психолога, эффективность его деятельности, удовлетворение ее результатами.

В исследованиях зарубежной психологии социальный интеллект изучался такими исследователями, как Э. Торндайк, Г. Олпорт, Г. Айзенк, Дж. Гилфорд. В отечественной науке проблема развития социального интеллекта личности являлась предметом научных исследований М.И. Бобневой, А.Л. Южаниновой, Ю.Н. Емельянова, Н.А. Аминова, М.В. Молоканова, Н.А. Кудрявцевой, Е.С. Михайловой, М.Л. Кубышкиной, А.П. Вяткина, Г.П. Геранюшкиной, В.Н. Куницыной, М.А. Лукичёвой, А.И. Савенкова и других ученых.

Изложение основного материала исследования. Для обоснования сущности изучаемого в данном исследовании личностного образования целесообразно рассмотреть подходы указанных ученых к определению анализируемого термина (см. табл. 1) [4].

Научные подходы к обоснованию сущности термина «социальный интеллект»

Автор	Дефиниция термина «Социальный интеллект»
Э. Торндайк	способность личности взаимодействовать с людьми через понимание их поведения, дальновидность в межличностных отношениях; компонент общего интеллекта наряду с конкретным и абстрактным интеллектами
Г. Олпорт	способность личности социально приспосабливаться к окружению на основе прогнозирования вероятных реакций людей, а также быстрых, автоматических суждений о них
Г. Айзенк	результат развития психометрического и биологического компонентов под воздействием социокультурных условий
Дж. Гилфорд	независимая от общего интеллекта система способностей, опирающаяся на познание поведения
Ю.Н. Емельянов	способность понимать самого себя, окружающих людей и их взаимоотношения, реализуемая на основе процессов мышления, социального опыта и аффективного реагирования
М.И. Бобнева	способность, формирующаяся в контексте деятельности человека, позволяющая усматривать и воспринимать сложные отношения в межличностном общении и социальной сфере
А.Л. Юлжанинова	совокупность ряда способностей: социальной перцепции, воображения и техники общения

На основе указанных дефиниций в данном исследовании термин «социальный интеллект» будем понимать как сложное интегративное личностное образование, проявляющееся в наличие способностей к всестороннему социальному взаимодействию и самореализации; профессионально важное свойство субъектов профессий «человек» – «человек»; один из критериев готовности студента к учебно-профессиональной деятельности.

Целенаправленный процесс становления и развития социального интеллекта будущих психологов в процессе их обучения в высшей школе предусматривает знание и учет его структурных компонентов. Анализ теоретических источников дает право утверждать, что в психологической науке на современном этапе ее развития нет единого подхода к определению компонентов социального интеллекта [2; 3].

В рамках данного исследования мы выделяем подход И.Ф. Баширова, который в структуре социального интеллекта выделяет следующие компоненты:

- когнитивный;
- эмоциональный;
- коммуникативно-организационный [1].

По нашему мнению, данные компоненты необходимо учитывать при организации деятельности по развитию социального интеллекта будущих психологов и разработки содержания данного педагогического процесса.

Процесс развития социального интеллекта будущих психологов с целью повышения его эффективности, по нашему мнению, должен реализовываться по ряду последовательных этапов. К данным этапам отнесем следующие:

- получение новой информации о себе и особенностях собственного взаимодействия с другими людьми;
- осознание и анализ представлений о себе и своем поведении;
- овладение новыми формами познания поведения и регулирования межличностного взаимодействия;
- закрепление положительного опыта в условных, а со временем – в реальных ситуациях взаимодействия;
- приобретение опыта интерпретации содержания ситуаций совместной деятельности и выбора соответствующих стратегий поведения [3].

Выводы. Достижение эффективности результатов целенаправленного процесса развития социального интеллекта будущих психологов в высшей школе предусматривает обеспечения ряда психолого-педагогических условий [5]. В рамках данного исследования, вслед за И.Ф. Башировым к таким условиям отнесем следующие:

- расширение информационной основы деятельности;
- целенаправленное варьирование опыта социально-ролевого поведения;
- обеспечение субъективной активности и включенности в ситуации взаимодействия и управления ими;
- обогащение эмоционально-личностных аспектов ролевого поведения и опыта в условиях профессионального общения и взаимодействия со значимыми специалистами в профессии;
- создание возможности для опережающего самоопределения;
- мотивация на создание «инновационных» хронотопов –индивидуальное сочетание компонентов социального интеллекта в успешных стилях;
- структурирование и дифференциация заимствованных схем и конструкторов профессиональных действий [1].

Учет структурных компонентов социального интеллекта, этапности его развития и указанных психолого-педагогических условий позволит повысить степень адаптивности будущих психологов к выбранному роду занятия и уровень сформированности их готовности к профессиональной деятельности.

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы развития социального интеллекта будущих психологов в системе их профессионального образования в высшей школе. В работе рассмотрены основные подходы зарубежных и отечественных ученых к определению сущности понятия «социальный интеллект», на основе которых выведена собственная дефиниция данного термина. В статье указаны структурные компоненты социального интеллекта, которые необходимо учитывать при разработке технологии его развития у будущих психологов, а также психолого-педагогические условия, позволяющие повысить эффективность указанного процесса.

Ключевые слова: интеллект, социальный интеллект, социализация, профессиональная подготовка будущих психологов в высшей школе, готовность будущих психологов к реализации профессиональной деятельности, развитие социального интеллекта, структурные компоненты социального интеллекта, этапы развития социального интеллекта, психолого-педагогические условия развития социального интеллекта.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of social intelligence development of future psychologists in the system of their professional education in higher education. The paper considers the main approaches of foreign and domestic scientists to the definition of the essence of the concept of "social intelligence", on the basis of which a proper definition of this term is derived. The article specifies the structural components of social intelligence that must be taken into account when developing technology for its development in future psychologists, as well as psychological and pedagogical conditions that allow to increase the effectiveness of this process.

Keywords: intelligence, social intelligence, socialization, professional training of future psychologists in higher education, readiness of future psychologists to implement professional activities, development of social intelligence, structural components of social intelligence, stages of development of social intelligence, psychological and pedagogical conditions for the development of social intelligence.

Литература:

1. Баширов И.Ф. Социальный интеллект как фактор успешности профессиональной деятельности военного психолога: автореф. дис... канд. психол. наук.: спец.: 19.00.05. – М., 2006. – 23 с.
2. Климов Е.А. Психолог. Введение в профессию: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / под ред. Е.А. Климова. – М.: Академия, 2007. – 205 с.
3. Михайлова Е.С. Социальный интеллект: концепции, модели, диагностика. – СПб., 2007.
4. Райзвих Е.Г. Особенности социального интеллекта подростков, учащихся в общеобразовательной школе // Молодой ученый. – 2016. – № 12 (116). – С. 797-800.
5. Саутина Е.С. Психолого-педагогические условия развития социального интеллекта студентов-психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Тамбов, 2008. – 24 с.

УДК 303.4.028

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА В МБОУ «СИМФЕРОПОЛЬСКАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ ГИМНАЗИЯ» КАК МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ

*руководитель секций МАН «Искатель» площадки
МБУД ЦДЮТ в МБОУ Серебрякова Елена Борисовна
«Симферопольская академическая гимназия» (г. Симферополь)*

Постановка проблемы. Где найти такую технологию, которая позволяла бы строить процесс усвоения материала рабочей программы секции МАН в форме теоретического анализа изучаемого явления, способствовала формированию диалектического самостоятельного творческого мышления, развитию способности к саморегуляции своих учебных и поведенческих действий, обеспечивала четкость усвоения новых понятий, идей, оптимального объема знаний, навыков, умений по предмету секции, устраняла учебную перегрузку, а главное – приносила удовлетворение в реализации своих креативных возможностей воспитаннику?

«Современному учителю необходимо ориентироваться в широком спектре современных инновационных идей, технологий, школ, направлений, не тратить время на открытие уже известного» [15, с. 1].

На помощь к учителю приходят современные образовательные технологии.

По определению ЮНЕСКО «технология обучения – системный метод создания, применения и определения процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, метод, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования».

Одним из основных вопросов на сегодня является значение и описание базовых принципов педагогических технологий, а именно: целостность, фундаментальность, культуросообразность, гуманизация и гуманитаризация, «обучать исследуя, исследовать обучая», непрерывность обучения, системно-деятельный подход [2, с. 7].

Изложение основного материала исследования. Опыт творческой активности гимназистов как следствие личностно-ориентированного подхода к исследовательской работе. Основой технологии личностно-ориентированного подхода является понимание и взаимопонимание. Понимание – это общение, сотрудничество, равенство во взаимопонимании. «Фундаментальная идея состоит в переходе от объяснения к пониманию, от монолога к диалогу, от социального контроля к развитию, от управления к самоуправлению. Основная установка педагога – «освобождение» для творчества» (К.Н. Вентцель).

Творчество и исследовательский поиск являются основным принципом в работе секций МАН. «Обучать исследуя, исследовать обучая» - этот принцип технологии имеет два аспекта: руководитель проводит исследование в области своей науки с воспитанниками и разрабатывает направление обучения, апробирует формы, приемы работы, предлагает наблюдения, эксперименты, походы, экскурсии, вносит коррективы, т.е. исследует свой образовательный процесс.

Метод научного творчества полностью удовлетворяет научно-исследовательской работе секций МАН как одной из форм развивающего обучения. Развивающее обучение – это специальная организация учебной деятельности направленная на формирование теоретического мышления на основе методов научного творчества и самостоятельной творческой деятельности при помощи общенаучных технологий [4, с. 121].

Поиск оптимальных технологий научно-исследовательской работы гимназистов - воспитанников секций МАН заключается и в теории решения изобретательских задач. Одним из методов научного творчества является алгоритм решения изобретательских задач на основе исследований Генриха Сауловича Альтшуллера [1], который был им применен в 40х годах XX века для целенаправленного создания новых изобретений в технике. В результате многолетнего изучения данной проблематики Альтшуллер формирует законы развития техники [4, с. 124]. Таким образом, мы можем констатировать, что на основе данного материала создавалась теория решения изобретательских задач (ТРИЗ).

С середины 80х годов использования элементов ТРИЗ наблюдается в искусстве, науке, педагогике, психологии и медицине. В настоящее время ТРИЗ успешно развивается, созданы школы и центры ТРИЗ. Необходимо отметить, что научные обоснования в данной области исследования направлены на целенаправленную творческую деятельность, которая подтверждает, что недостаточно владеть методами творчества, необходимо саморазвивать в себе качества творческой личности и планировать свою профессиональную карьеру с учетом жизненной стратегии. К таким методам относим постановку проблемы, активизацию мышления, мозговой штурм, метод контрольных вопросов, синектика (решение творческих задач на основе аналогий, облегчая поиск ответов).

Отметим, что существует алгоритм синектики:

1. Ознакомление с условиями и предложить возможные решения.
2. Для облегчения поиска решений используйте виды аналогий: прямая аналогия, личная эмпатия, символическая аналогия, фантастическая аналогия [4, с. 125].
3. Системный анализ – метод решения проблемы путем анализа структуры и функций проблемной системы, связей с ее элементами и с другими системами.
4. Стандарты ТРИЗ – обобщенные методы решения проблемы, разработанные Г.С. Альтшуллером. Выделив общие способы решения проблем, общие методы назвал стандартными, а общий метод использования – вещественно-полевым анализом или вепольным [4, с. 130].

Следовательно, используя методику ТРИЗ, можно выявлять и решать научные, исследовательские задачи любого уровня сложности и направленности; прогнозировать развитие систем и явлений; максимально эффективно использовать природные ресурсы; систематизировать знания в любой области деятельности для более эффективного использования и на принципиально новой основе развивать конкретные науки; развивать качества творческой личности: воображение и мышление.

Метод проектов. К методам научного творчества относится технология проектного обучения, когда ребенком с большим увлечением выполняется та деятельность, которую он выбирает самостоятельно. Данный вид деятельности строится не в рамках учебной дисциплины, а осуществляется на основе дополнительных увлечений детей. Отметим, что истинное обучение никогда не бывает односторонним, важны побочные сведения.

Исходные теоретические позиции проектного обучения:

- в центре внимания - ученик, содействие его творческой способности;
- образование строится не в логике учебного процесса, а в логике деятельности, имеющий личностный ориентир;
- индивидуальная форма работы над проектом обеспечивает выход каждого ученика на свой уровень;
- комплексный подход в разработке учебных проектов способствует развитию основных возрастных функций ученика;
- глубокое осознанное усвоение базовых знаний обеспечивается за счет универсального их использования в разных ситуациях [6, с. 164].

Новизной, эффектом, креативностью отличаются электронные проекты по IT-программам при составлении карт территорий.

Метод проектов используется в работе гимназического отделения МАН «Искатель» в секциях «Занимательная география» и «Географическое краеведение». Проекты создаются коллективно классами, группами по интересам, индивидуально для Всероссийских конкурсов «Отечество». Подростки, увлеченные своей работой, реализуют свои идеи вместе: общаясь, планируя, обсуждая, и проверяя свои предположения. Коллективное взаимное обучение стимулирует познавательную активность и создает ауру собственной значимости.

Перспективно - опережающее обучение. Проложить мостик между I и II ступенью в работе с одарёнными гимназистами помогают элементы технологии перспективно-опережающего обучения С.Н. Лысенковой [17, с. 52]. Предметно-поисковую работу пятым классам руководители секций предлагают через источники различных видов информации, содержание которой выходило за рамки программы. Элементы технологии позволяют учащимся самостоятельно осуществлять отбор материала для конференций, семинаров, конкурсов, олимпиад и практикумов. Перспективно-опережающее значение работ по окружающему миру показывает интеграцию связей с физикой, химией, географией, биологией, астрономией. Реализация метапредметного обучения на уроках природоведения, географии и экономики – первая ступень в «ноосферное образование» - добровольное осознанное мировоззренческое направленное на воспитание человека «сферы разума», сознающего свою ответственность за эволюцию биосферы и общества.

Синтез методов, приемов, способов, средств и существующих технологий позволили руководителям сконструировать технологию научно-исследовательской работы. В работе могут быть использованы алгоритмы ТРИЗ, метода проектов, перспективно-опережающего обучения, принципы личностно ориентированного обучения.

Научно-исследовательская работа. Какие критерии определяют творческую работу как научно-исследовательскую? Существует определенный алгоритм выполнения творческой работы [16, с. 262].

Обобщая опыт педагогов по исследовательской и поисковой работе, составлена модель научно-исследовательской работы, которая стала основой деятельности с одаренными детьми.



Рисунок 1. Модель технологии научно-исследовательской работы

Использование метода показало, что мотивация познания географии, биологии, экологии, литературного творчества, филологии достигает высокого результата творческой активности учеников.

Модель поэтапного развития личности ребенка предполагает идею направленности учебной познавательной деятельности ребенка на определенный результат. Внешний результат можно будет увидеть, осмыслить, применить на практике. Внутренний результат – опыт деятельности – станет бесценным достоянием, соединяющим знание и умение, компетенции и ценности [7, с. 98; 12, с. 272].

Модель поэтапного развития ребенка (по Гатанову Ю.Б.)

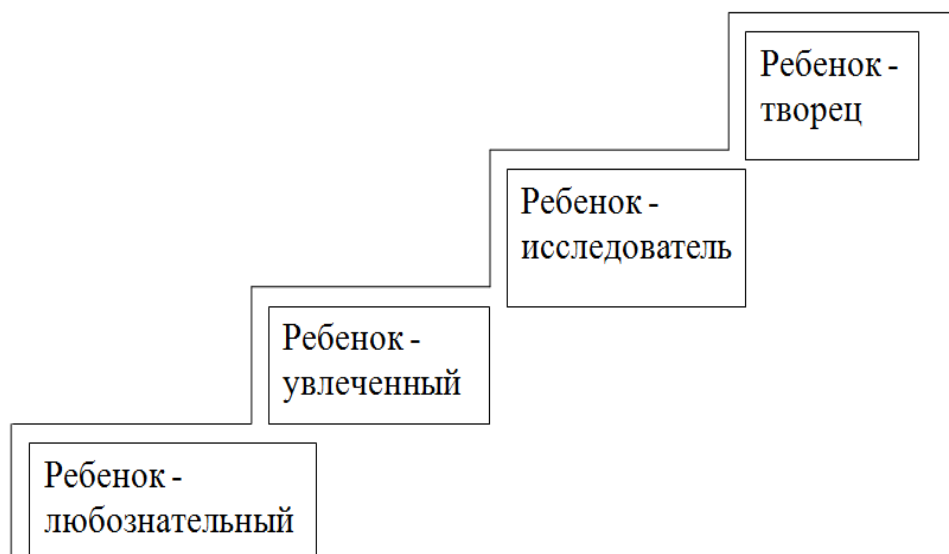


Рисунок 2. Модель поэтапного развития ребенка (по Гатанову Ю.Б.)

Работа над исследованием формирует ключевые компетенции: социальные, поликультурные, информационные, коммуникативные, самообразовательные. Центральное место уделяется человеку. Для того

чтобы стать компетентным, современному человеку все чаще приходится проявлять поисковую активность, использовать исследовательские методы [13, с. 127].

Исследовательские задания выполняются по следующему плану:

1. Постановка проблемы;
2. Составление плана работы;
3. Анализ литературы и теоретические решения проблемы;
4. Опытная проверка решения проблемы (опыты, наблюдения, походы, экскурсии, экспедиции,

имитационные игры, дискуссии, независимые характеристики альтернативных источников, выполнение практических работ);

5. Составление выводов и оформление работы.

Формирование научных компетенций как результат творческой исследовательской работы гимназистов в секциях МАН «Искатель». «Школа должна стать своеобразной исследовательской лабораторией, которую ученик проходит, чтобы сделать открытия, с той разницей, что эти открытия не для человечества, а для данного маленького человека» В.И. Кузнецов.

Частично-поисковая и научно-исследовательская работа является одной из наиболее успешных форм организации учебного процесса при работе с детьми площадки МАН «Искатель» в Симферопольской академической гимназии. Это обусловлено психологическими особенностями ребенка и стимулирует повышение интереса к выбранной тематике, развитие кругозора, возможности реализации своих креативных потребностей творческой личности для каждого гимназиста. Осуществление научно-исследовательской деятельности для гимназистов среднего и старшего школьного возраста стало более актуальным в работе секций МАН:

- «Литературное творчество» руководитель Павлятенко О.В., группа для 8-х классов;
- «Русский язык» руководитель Нестеренко Н.А, группа для 5-7 классов;
- «Биология» руководитель Карпова О.И., группа для 8-10 классов;
- «Занимательная география» руководитель Гавриленко В.В., группа для 7-9 классов;
- «Географическое краеведение» руководитель Серебрякова Е.Б., группа 5-7 классов.

Отметим, что результатом исследовательской деятельности гимназистов является участие в конференциях «Науки юношей питают...», «Региональные особенности Крыма: проблемы и перспективы развития», «Ученик XXI века», на Всероссийском конкурсе исследовательских краеведческих работ «Отечество», республиканской краеведческой конференции «Крым - наш общий дом», Республиканском конкурсе-защите научно-исследовательских работ учащихся, в конкурсе «Шаг в науку».

Разнообразие тем и методик выполнения, оригинальность оформления и защиты работ, эмоциональное изложение материала, желание продолжить исследовательскую работу подтверждает потребность и необходимость использования в современной школе метода проектов, научно – исследовательской работы.

Экспедиция как самый перспективный метод технологии научных исследований в Симферопольской академической гимназии. Осуществление поисково-исследовательской деятельности прямо зависит от интересов детей, актуальности выбора проблемы, от системы планирования процесса организации исследовательской деятельности. Чем разнообразнее и интенсивнее поисково-исследовательская деятельность, тем больше новой информации получают учащиеся, тем полноценнее они развиваются. Изучать окружающий мир, можно только максимально приблизившись к действительности, а это возможно только при условии использования форм и методов поисково-исследовательской деятельности: наблюдений, эксперимента, экскурсии, экспедиции. Научные экспедиции стали традицией в гимназии.

Возможность первого экспедиционного исследования появилась у гимназистов 18 ноября 2017 года.

Фото научной экспедиции в г. Бахчисарай



Фото 1. Научная экспедиция в г. Бахчисарай

Выводы. Научная экспедиция в город Бахчисарай открыла для гимназистов широкие возможности исследований направленных на активное привлечение к общественной экспертизе исторических, природных и культурных памятников, предоставляет возможность: получить знания об экологических проблемах и экологической обстановке в городе Бахчисарае; о современных тенденциях и технологиях в сфере экологии и охраны окружающей среды; об отечественных исследованиях и достижениях в географии, истории, экологии и смежных науках; получить иные фундаментальные и практические знания; получить опыт научно-исследовательской и организаторской работы от практиков и организаторов науки и образования; получить опыт общения с близкими по духу и виду деятельности сверстниками, профессионалами-экскурсоводами, специалистами в области культуры, истории, священнослужителями; приобрести практические навыки в сфере управления научной деятельностью; получить опыт практического применения имеющихся научных знаний; расширить личные, профессиональные и деловые связи и получить возможность участия в совместных проектах.

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с научно-исследовательской работой в МБОУ «Симферопольская академическая гимназия». Рассмотрена модель педагогической технологии на основе которой происходит формирование научных компетенций как результат творческой исследовательской работы гимназистов в секциях МАН «Искатель».

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, педагогические технологии, метод проектов, экспедиция.

Annotation. The article deals with issues related to research work at the Simferopol academic gymnasium. The article considers the model of pedagogical technology on the basis of which the formation of scientific competencies occurs as a result of creative research work of high school students in the sections of the mA "Seeker".

Keywords: research work, pedagogical technologies, project method, expedition.

Литература:

1. Альтшуллер Г.С. Найти идею. - Новосибирск. Наука, 1986. – 209 с.
2. Аметова Э.Р., Хайрулдинов М.А. Современные образовательные технологии. - Симферополь. Тарпан, 2003. – 128 с.
3. Браун Винсон. Настольная книга любителя природы. - Л. Гидрометеиздат, 1985. – 250 с.
4. Бухвалов В.А. Общая методика развивающего образования с применением ТРИЗ. Ж. Завуч, 2002. - № 5-7.
5. Бухвалов В.А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества. М.Центр. Педагогический поиск, 2000. – 144 с.
6. Голобородько В.В., Гнедашев В.М. Научная работа учеников. Программа организации научно-исследовательской деятельности учеников. - Харьков, Основа, 2005. – 207 с.
7. Гатанов Ю.Б. Развитие личности, способной к творческой самореализации. Психологическая наука и образование. - М., 1998. - № 1 – 98 с.
8. Душина И.В. Общие вопросы методики школьной географии. -М. Баллас, 2000. – 98 с.
9. Имакиев В.Р. Современные педагогические технологии . Конструктивная критика развивающего обучения. ПОИПКРО, 2006. – 84 с.
10. Инновационные технологии в образовании. Материалы III Международной научно-практической конференции. - Симферополь, 2006. – 262 с.
11. Методические рекомендации по написанию и оформлению научно-исследовательских работ. МАН «Искатель». - Симферополь, 2006. – 16 с.
12. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.Ю., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. - М. Академия. 2001. – 272 с.
13. Пулина А.А. Организация исследовательской работы учащихся в условиях 12-летней системы обучения. Симферополь, 2006. – С. 10
14. Рекомендации по оформлению и выбору темы проекта для участия в конкурсе «Юный исследователь». - Симферополь, КРЦЭНТУМ, 2006. – 10 с.
15. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. - М. Просвещение, 1998. – 258 с.
16. Серебрякова Е.Б. Научно-исследовательская деятельность творческой молодежи в области географии как модель педагогической технологии. 2006. – 262 с.
17. Серебрякова Е.Б. Применение элементов технологии перспективно-опережающего обучения С.Н. Лысенковой. - М. География в школе, 2001. - №4 – 92 с.
18. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. - М. География в школе, 1996. - №4.

УДК 371

СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ АРХИТЕКТОРОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА

*ассистент Снатович Анжелика Богдановна
Академия строительства и архитектуры Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)*

Постановка проблемы. Архитектурная деятельность – это деятельность по созданию объектов архитектуры, которая включает творческий процесс поиска архитектурного решения и его воплощения, координацию действий участников проектирования, осуществление авторского надзора, научно-исследовательской и преподавательской работы в этой сфере, синтезирует эстетический, социально-экономический, психологический, профессиональный аспекты труда, осуществляется на принципах творчества, учитывающего комплекс требований к специалисту и международные перспективы развития специальности, предусматривает особую образованность, профессиональную особенную культуру и, самое главное, личное видение и осознание архитектурного целого [5, с. 9].

По словам Н.М. Качуровской, архитектурная деятельность как своеобразная социально-производственная система состоит из трех основных взаимосвязанных функциональных подсистем:

- образовательной;
- проектно-производственной;
- социокультурной [2, с. 14-15].

Главной целью модернизации системы высшего архитектурного образования является решение проблемы подготовки будущих специалистов качественно нового уровня, которые имеют высокую профессиональную и художественно-эстетическую культуру, способны творчески решать современные социально-культурные и архитектурные задачи, понимают важность сохранения и обогащения культурно-исторического национального и мирового наследия. Задачи, которые ставятся перед современными архитекторами, постоянно меняются, так как усложняются методы и технологии строительства [1].

Изложение основного материала исследования. В контексте указанных тенденций современная архитектурная школа, по мнению Н.М. Качуровской, должна опираться на определенные принципы, приоритетность которых отвечает специфическим установкам, традициям и инновациям. К таким принципам исследовательница относит следующие:

- принцип социальной ориентированности;
- принцип сочетания универсального и полимодельного образования, фундаментальность;
- принцип междисциплинарности;
- принцип единства общегосударственной, национальной и региональной составляющих;
- принцип сочетания обучения, профессиональной и научно-исследовательской деятельности;
- принцип креативности и др. [2].

Изменения требований к результатам созидательного труда зодчих, а также многофункциональный характер деятельности архитекторов обосновывает необходимость реализации профессиональной подготовки будущих архитекторов на интегративной основе.

Идея интегрированного обучения сегодня особо актуальна, поскольку с ее успешной методической реализацией предусматривается достижение цели качественного образования, то есть образования конкурентоспособной личности, позволяющего обеспечить каждому человеку возможность самостоятельно достичь той или иной жизненной цели, творчески самоутверждаться в различных социальных сферах.

Интеграция сегодня выступает необходимым дидактическим средством, с помощью которого возможно создать у студентов целостную картину мира.

Проблема интеграции отдельных явлений и процессов в педагогике и психологии сегодня основательно исследуется. Среди них особое место занимает интеграция технических и гуманитарных знаний, научных понятий и художественных образов, элементов мировоззрения, узкопрофессиональных и духовных, общечеловеческих ценностей.

Тенденция интеграции знаний распространяется в современной отечественной и зарубежной педагогике как прогрессивная, что соответствует уровню развития науки, и проникает в высшее образование. Поэтому цели и задачи интегрированного формирования знаний в процессе обучения находятся в контексте требований и возможностей образования XXI века таких, как:

- обеспечение высокой функциональности человека в условиях быстрой смены идей, знаний и технологий;
- осознание личностью реалий глобализирующегося мира;
- выработка в человеке способности к сознательному и эффективному функционированию в условиях осложнения информационного общества.

Перед современным архитектурным образованием встает задача формирования не только профессионально компетентных специалистов, но и творческих личностей. В данном ключе интегративный подход является незаменимым компонентом методологической системы профессиональной подготовки будущих архитекторов. В данном ключе интеграция заключается в объединении специальных предметов с дисциплинами изобразительного цикла в содержании профессиональной подготовки.

В образовательном процессе высшей школы, в частности в техническом вузе, изобразительное искусство выступает эффективным методическим средством развития профессиональной деятельности будущего архитектора. Включение в интегративную систему профессиональной подготовки будущих архитекторов дисциплин изобразительного цикла обладает следующими преимуществами:

- оказывает влияние на интеллектуальное и психологическое развитие личности;
- позволяет на более высоком уровне формировать духовную и художественно-эстетическую культуру студентов;
- способствует раскрытию творческого потенциала будущих специалистов;
- предполагает познание студентами окружающей действительности и ее творческое преображение художественно-образными средствами [4].

Включение художественно-эстетической составляющей в интегративную модель профессиональной подготовки будущих архитекторов должно быть сориентировано на активное овладение студентами интегральных основ художественного творчества через осознанный умственный труд, мотивацию саморазвития как условия становления индивидуального профессионального метода.

В процессе профессиональной подготовки будущих архитекторов необходимо приобретение ими изобразительных умений, а именно:

- художественно-графических;
- художественно-аналитических;
- конструктивно-графических.

Их развитие может реализовываться за счет применения заданий творческого характера на основе использования интеграционных технологий обучения. Внедрение таких технологий обучения будущих архитекторов подразумевает соблюдение следующих организационно-педагогических условий:

- выдвигание на первый план творческих продуктивных заданий;
- «погружение» в художественно-проектную деятельность с последующей обработкой отдельных элементов и действий;
- следование творческих заданий логике возрастающей креативности, познавательной и развивающей значимости;

- побуждение к самореализации в профессиональной деятельности, выдвижению новых целей и творческих замыслов [3].

Выводы. Таким образом, на современном этапе своего развития архитектурное образование переживает процесс модернизации, так как нуждается в содержательном и технологически-организационном совершенствовании. Учет полифункциональности архитектурной деятельности и требований к личности будущего специалиста данной сферы профессионального труда обосновывает интегративный подход как одну из ведущих методологических основ реализации профессиональной подготовки будущих архитекторов. Успешность реализации профессиональной подготовки на указанной основе может быть достигнута путем учета принципов интегрированного обучения, включения в содержание обучения будущих архитекторов в вузе художественно-эстетического блока дисциплин, применения инновационных интегративных технологий обучения.

Аннотация. В статье рассматриваются аспекты совершенствования архитектурного образования на современном этапе его развития. в исследовании обосновывается потребность обращения к интегративному подходу в контексте подготовки будущих архитекторов. В статье определены основные аспекты реализации профессионального образования будущих архитекторов на интегративной основе.

Ключевые слова: интеграция, интегративный подход, профессиональная подготовка будущих архитекторов, модернизации архитектурного образования, содержание профессионального образования будущих архитекторов, интеграционные технологии обучения.

Annotation. The article considers aspects of improving architectural education at the present stage of its development. the research substantiates the need to apply an integrative approach in the context of training future architects. The article defines the main aspects of implementing professional education of future architects on an integrative basis.

Keywords: integration, integrative approach, professional training of future architects, modernization of architectural education, content of professional education of future architects, integration training technologies.

Литература:

1. Баженова Е. Проблемы современного архитектурного образования // Аккредитация в образовании. – 2011. – № 11 (46). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.akvobr.ru/problemy_sovremennogo_arhitekturnogo_obrazovania.html.
2. Качуровская Н.М. Формирование профессиональной культуры будущих специалистов-архитекторов в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Курск, 2005. – 183 с.
3. Командышко Е.Ф. Арт-менеджмент: специфика, проблемы, перспективы развития. – М: ИХО РАО, 2009.
4. Печко Л.П. Эстетический и художественный опыт личности: структура, компоненты, возможности развития // Эстетический опыт личности как условие освоения культуры в образовательном процессе школы и вуза: сборник научных трудов. – М., 2003.
5. Шимко В.Т. Архитектурно-дизайнерское проектирование: основы теории (средовой подход). – М.: Архитектура-С, 2009. – 408 с.

УДК 371

ХАРАКТЕРИСТИКА УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

*старший преподаватель кафедры музыкальной педагогики
и исполнительства Теленская Дарья Юрьевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

Постановка проблемы. По словам М.Ю. Бирюкова, «в художественном вкусе сфокусированы критерии эстетической оценки всех сфер жизнедеятельности человека, он выступает в качестве инвариантной основы для создания личностно-уникальных форм поведения, мышления и творческой деятельности личности» [2, с. 178].

Проблема развития и формирования художественного вкуса личности является сложной, неоднозначной и исследуется представителями разных наук [2]. Формирование художественного вкуса в контексте вузовского образования происходит в своем большинстве в рамках изучения студентами содержания дисциплин художественно-эстетического цикла. В рамках данного исследования эстетическое образование студенческой молодежи будем понимать как систематический процесс, направленный на формирование эстетических знаний, умений, навыков, опыта художественно-эстетической деятельности, на развитие эстетического сознания личности, эмоционально-ценностного отношения к миру, к человеку, к произведениям искусства, к художественной литературе.

Процесс формирования художественного вкуса студенческой молодежи в рамках получения ими профессионального образования в высшей школе предусматривает своевременную проверку и оценку его эффективности. Для этого преподаватели как субъекты образовательного процесса, отвечающие за эффективность реализации эстетического образования и воспитания, направленного на формирование художественного вкуса будущих специалистов, должны систематически обращаться к методу педагогической диагностики с целью определения уровня его сформированности у студентов.

К. Ингекамп определяет педагогическую диагностическую деятельность как процесс, в ходе которого при соблюдении необходимых научных критериев педагог наблюдает за обучающимися, проводит анкетирование, обрабатывает данные наблюдений и опросов и сообщает о полученных результатах с целью описать поведение, объяснить его мотивы или предсказать поведение в будущем [4].

Педагогическая диагностика представляет собой систему, включающую следующие взаимосвязанные компоненты:

- цель;

- содержание исследуемой информации;
- диагностируемый (объект диагностики);
- диагностические средства (инструментарий);
- диагност (субъект диагностики) [3].

Изложение основного материала исследования. Как было отмечено выше, педагогическая диагностика нацелена на определение уровня того иного или иного личностного образования, на формирование которого направлен организуемый педагогический процесс. В рамках данного исследования под термином «уровень» в контексте педагогической диагностики будем понимать степень, величину развития определенного явления, факт дифференцирования его по группам. Уровень сформированности того или иного личностного образования в педагогике определяют по определенным критериям как условную меру, которая позволяет осознать явление и на этом основании дать ему оценку [1].

Проблема измерения уровней развития художественного вкуса будущего специалиста связана с проблемой критериев и показателей его сформированности.

В широком смысле в науке критерий понимается в значении признака, на основе которого происходит оценка, суждение. Исследователями критерий также понимается как показатель, объективное проявление чего-либо, психологическая установка диагноста, мерило реализации диагностики [1; 7; 5].

В педагогической теории и практике существуют общие требования к выделению и обоснованию критериев, которые должны отражать основные закономерности развития личности, а также соединять все компоненты количественными и качественными показателями. Так, уровень или состояние развития критерия фиксируют показатели, основными характеристиками которых являются:

- конкретность;
- диагностичность;
- доступность для наблюдения, учета и фиксирования [6].

На основе разработанной системы критериев и показателей путем реализации педагогической диагностики можно определить уровень сформированности художественного вкуса будущих специалистов. Основными критериальными признаками уровня сформированности художественного вкуса студента как культурно значимого качества на основе структурных компонентов нравственно-эстетической культуры будущего специалиста нами определены:

- когнитивный;
- эмоциональный;
- ценностный;
- деятельностный;
- рефлексивный.

На основе указанной критериальной системы можно определить следующие уровни сформированности художественного вкуса будущих специалистов: адаптивный, репродуктивный и креативный. Итак, обратимся к реализации цели данной статьи – характеристике уровней сформированности художественного вкуса студенческой молодежи.

Адаптивный уровень сформированности художественного вкуса характеризуется наличием фрагментарных знаний (или же их отсутствием) о проблемах эстетики, пассивностью восприятия произведений искусства; затруднением в понимании художественных и эстетических явлений, низким уровнем изобразительных способностей, отсутствием потребности в самосовершенствовании. Студенты с таким уровнем сформированности художественного вкуса проявляют ситуативный интерес к отдельным жанрам искусства, их эстетические интересы выражены слабо, потребность в восприятии ценностей культуры и произведений искусства не сформирована, отсутствует мотивация к повышению уровня художественно-эстетической культуры.

Репродуктивный уровень сформированности художественного вкуса отмечается у студентов, которые отличаются средним объемом сформированности знаний об эстетических ценностях на уровне представлений и понятий. На недостаточном уровне сформированы способность к рефлексии, анализу существующих ценностных ориентаций, мировым культурным достижениям в области искусства. Стремления к самосовершенствованию и самореализации в культурно-эстетической деятельности у таких студентов имеют эпизодический характер. Однако, несмотря на недостаточность сформированных эстетических знаний и опыта, у большинства студентов наблюдается выраженный интерес к отдельным видам художественно-творческой деятельности. Эпизодически появляется стремление к эстетическому самообразованию и самосовершенствованию.

Креативный уровень сформированности художественного вкуса характеризует студентов, отличающихся широким культурным кругозором, осведомленностью в различных областях искусства, глубиной, объемом и систематичностью эстетических знаний, развитыми эстетическими интересами и потребностью в систематическом приобщении к произведениям искусства, позитивным отношением к красоте и искусству, способностью эмоционально реагировать на художественно-образное содержание учебных дисциплин эстетического цикла и произведений искусства. У таких студентов сформированы способности к рефлексии, анализу существующих ценностных ориентаций самосовершенствования. Они обладают навыками восприятия эстетического содержания произведения искусства с целью усвоения заложенного в нем эмоционально-ценностного и нравственного опыта.

Выводы. Таким образом, формирование художественного вкуса студенческой молодежи – это многолетний поликомпонентный педагогический процесс, требующий систематической проверки его эффективности и целесообразности. С этой целью путем обращения к методу педагогической диагностики определяется уровень сформированности художественного вкуса будущих специалистов на основе системы критериев и показателей.

Аннотация. Статья посвящена обоснованию необходимости систематического проведения педагогической диагностики уровня сформированности художественного вкуса студенческой молодежи. В работе описана суть данного метода, уточнены основные теоретические методические моменты. Целью статьи является характеристика уровней (адаптивного, репродуктивного, креативного) сформированности художественного вкуса будущих специалистов.

Ключевые слова: художественный вкус, педагогическая диагностика, критерии, показатели, уровни сформированности художественного вкуса студенческой молодежи.

Annotation. The article is devoted to substantiating the need for systematic pedagogical diagnostics of the level of formation of artistic taste of students. The paper describes the essence of this method, specifies the main theoretical methodological points. The purpose of the article is to characterize the levels (adaptive, reproductive, creative) of artistic taste formation of future specialists.

Keywords: artistic taste, pedagogical diagnostics, criteria, indicators, levels of formation of artistic taste of students.

Литература:

1. Бабанский Ю.К. Педагогический эксперимент // Введение в научное исследование по педагогике. / Под ред. В.И. Журавлева. – М., 1988.
2. Бирюков М.Ю. Методы и формы учебно-воспитательной работы по формированию художественного вкуса у студентов художественных специальностей в процессе профессиональной подготовки // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – № 4. – С. 178-182
3. Ефремов О.Ю. Методы психолого-педагогической диагностики в деятельности преподавателя вуза. – СПб., 2002.
4. Ингекамп К. Педагогическая диагностика. – М.: Педагогика, 1999. – 240 с.
5. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования. – Л., 1980. – 172 с.
6. Мендубаева З.А. Педагогическая диагностика. Критерии и показатели экспертизы учебной книги // Молодой ученый. – 2012. – №7. – С. 291-299.
7. Семенова Е.А. Критерии и уровни сформированности у студентов технических специальностей вуза информационно-технологической компетентности // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2016. – № 2. – С. 118-123.

УДК 371

ОРГАНИЗАЦИЯ КЛУБНОЙ СИСТЕМЫ СПОРТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ КАК ФОРМЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО СПОРТА

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

Постановка проблемы. «В настоящее время роль спорта в обществе становится все более значимой, ценностный потенциал спорта является основой социального, психического и физического благополучия и обеспечивает прогресс развития общества и личности, а спортивное движение является одной из важнейших в истории цивилизации объединительных идей, эффективным средством воспитания молодых людей и одним из самых популярных зрелищ на планете» [1, с. 32].

По словам О.В. Костромина, «развитие и совершенствование методик физического воспитания и студенческого спорта в техническом вузе всегда были очень актуальны. Высокая технологичность производства, проходящего, как правило, в сложных климатических условиях, требует подготовки специалистов с высоким уровнем технических профессиональных знаний и физического и психического здоровья» [2, с. 55].

Основными задачами развития студенческого спорта в системе высшего профессионального образования на современном этапе являются:

- привлечение студентов во внеучебное время к физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности в вузе;
- организация и проведение спортивных соревнований среди студентов;
- обеспечение участия студентов в соответствующих международных спортивных соревнованиях.

Изложение основного материала исследования. На современном этапе необходим поиск путей реформирования сферы физического воспитания и спорта и внедрения организационно-методических основ деятельности, направленных на:

- комплексное решение задач спорта высших достижений, резервного и массового спорта;
- обеспечение преемственности занятий спортом будущих абитуриентов, студентов с различным уровнем спортивного мастерства, выпускников;
- привлечение общественности и меценатов к решению финансовых, материально-технических и других актуальных вопросов двигательной активности и спорта студенческой молодежи.

Одним из путей решения указанных задач является создание на базе учреждения высшего профессионального образования клубной системы организации занятий спортивных занятий, которая в следствии может перерасти в сетевое клубное спортивное взаимодействие студентов города, региона и государства.

В отечественной педагогической науке проблемы развития и воспитания личности в контексте клубной деятельности рассматривались в трудах таких ученых, как П.П. Блонский, Ю.Ю. Бойцов, В.В. Воробьев, Н.И. Засуха, А.У. Зеленко, Ф.Ф. Королев, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко, А.П. Пинкевич, В.И. Столяров, Г.И. Фролова, С.Т. Шацкий и др. В работах указанных ученых раскрывались: педагогический потенциал спортивного клуба в образовательном пространстве учреждения высшего профессионального образования, возможности клубных форм работы со студентами, которые бы способствовали физическому, интеллектуальному, социальному, творческому и гражданскому развитию будущих специалистов на основах самовыражения, самоутверждения и самореализации.

Современные исследования проблемы студенческого спорта направлены на изучение следующих аспектов:

- совокупности данных организационного и методического характера;
- совершенствования структуры и содержания студенческого спорта;

- анализа состояния материально-технического, научно-методического обеспечения студенческого спорта;
- улучшения правовой защищенности деятельности;
- мотивирования студентов учреждений высшего профессионального образования к систематическим занятиям спортом [1; 3].

Исследователи А.В. Никулин и Т.В. Лодкина дают следующее определение спортивному клубу: это общественное, добровольное объединение субъектов в образовательном пространстве вуза, способствующее их активному включению в реализацию потребности вести здоровый образ жизни, приобретению социального опыта по формированию ответственного отношения к здоровью как ценности [3].

Система клубных спортивных занятий будущих специалистов в рамках высшего образования как фактор становления и развития студенческого спорта может развиваться по следующим этапам алгоритма работы:

- объединение людей, сплоченных идеями спортивного и физического развития молодежи;
- создание спортивных клубов на базе специальных организаций физической культуры и спорта;
- формирование университетских спортивных клубов под шефством городских или региональных клубов;
- проведение соревнований между клубами учебных заведений города, региона, страны;
- объединение клубов в национальные спортивные университетские сорные и спортивные ассоциации;
- проведение международных встреч между командами спортивных университетских клубов;
- возникновения международных спортивных ассоциаций студентов;
- участие студентов в комплексных международных соревнованиях.

О.В. Костромин рассматривает три основных варианта создания студенческого спортивного вуза в условиях вуза:

- создание спортивного клуба как самостоятельного структурного подразделения со штатом независимых работников, ответственных за организацию спортивно-массовых мероприятий;
- спортивный клуб как самостоятельное финансовое структурное подразделение вуза со штатными тренерами, не входящими в структуру кафедры физического воспитания;
- организация спортивного клуба в рамках структуры кафедры физического воспитания [2].

По мнению автора, третий вариант является наиболее целесообразным и предпочтительным, так как при данном подходе спортивный клуб и кафедра развиваются по одним направлениям, в сфере физического воспитания и спорта активно развивается студенческая инициатива как важный и необходимый фактор формирования личности будущих специалистов [2].

Выводы. Таким образом, студенческие спортивные клубы представляют собой полностью сформированные независимые организации, которые взаимодействуют с кафедрой и отделом спорта учреждения высшего профессионального образования в направлении содействия по использованию спортивной базы, инвентаря, консультативных и других услуг.

Студенческие спортивные команды, сформированные в рамках клуба, являются показателем престижа вуза. Особое место в системе студенческого спорта занимают спортивные клубы, осуществляющие подготовку спортивного резерва, организацию и проведение соревнований.

Развитие клубной системы вузов как формы становления и расширения современного отечественного студенческого спорта позволит решить многочисленные проблемы физического воспитания и всестороннего развития личности студента, сформировать активного, уверенного, здорового, социально и граждански активного специалиста, повысить престиж и ценность спорта и физической культуры среди представителей современной молодежи и обществу.

Аннотация. Статья посвящена решению проблем спортивного развития и физического воспитания представителей современной студенческой молодежи. В работе обоснованы задачи и направления развития современного студенческого спортивного движения. В работе в качестве одной из эффективных форм становления и развития студенческого спорта обоснован спортивный клуб, действующий в рамках учреждения высшего профессионального образования. В исследовании обоснован педагогический потенциал спортивного студенческого клуба, раскрыта его сущность как формы реализации студенческого спорта, указаны особенности организации спортивной клубной деятельности в рамках учебно-воспитательного процесса вуза.

Ключевые слова: sports, student sports, physical culture, physical education, sports club, tasks of development of student sports, pedagogical potential of a sports student club.

Annotation. The article is devoted to solving the problems of sports development and physical education of modern students. The paper substantiates the tasks and directions of development of the modern student sports movement. In this paper, as one of the most effective forms of formation and development of student sports, a sports club operating within the framework of higher professional education institutions is justified. The research substantiates the pedagogical potential of the student sports club, reveals its essence as a form of implementation of student sports, and specifies the features of organizing sports club activities within the educational process of the University.

Keywords: спорт, студенческий спорт, физическая культура, физическое воспитание, спортивный клуб, задачи развития студенческого спорта, педагогический потенциал спортивного студенческого клуба.

Литература:

1. Зотова Ф.Р., Файзуллин И.Ф. Студенческий спорт в регионе: состояние, проблемы и перспективы // Наука и спорт: современные тенденции. – 2015. – № 1. – С. 32-38.
2. Костромин О.В. Организационно-педагогическое управление спортивным клубом технического вуза // Теория и практика физической культуры. – 2014. – № 2. – С. 55-57.
3. Никулин А.В., Лодкина Т.В. Условия эффективности деятельности спортивного клуба по формированию здорового образа жизни в образовательном пространстве вуза // Современный бизнес: актуальные проблемы экономики, организации и управления: Материалы VI межрегиональной науч.-практ. конференции / Под общей редакцией д. п. н., профессора Т.В. Лодкиной. – Вологда, 2006. – С. 124-131.

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

Постановка проблемы. Проблема самоконтроля всё чаще становится объектом для изучения. Это обусловлено тем, что самоконтроль является одним из первых факторов, который способен обеспечить самостоятельную учебную деятельность младших школьников. Роль самоконтроля состоит в своевременном выявлении и устранении допущенных ошибок. Формирование учебной деятельности у младших школьников рациональнее всего начинать как раз с формирования самоконтроля.

Изложение основного материала исследования. Многие авторы, пользуясь понятием самоконтроля, понимают его далеко не всегда одинаково. Но при всем разнообразии определений в это понятие обязательно входит такой признак, как сопоставление своего действия – его результата, или его хода, или того и другого вместе взятых – с неким образом (идеалом). В одних случаях под образом является сам порядок выполнения основного действия, содержания и последовательность его операций с другой стороны под образом понимают результат деятельности ученика [3]. Исследователи придерживаются мнения, что формирование действия самоконтроля необходимо для успешного выполнения самостоятельной работы младших школьников также они считают, что самоконтроль нужно обучать целенаправленно. Обратимся теперь к тому, как определяют действие самоконтроля некоторые выдающиеся исследователи в области педагогики и психологии.

Так, Д.Б. Эльконин считает, что «Самоконтроль – это совокупность изменений, направленных на коррекцию и совершенствование собственной учебно-познавательной деятельности учащегося и его рефлексивной позиции» [1]. Мы выделили пять групп комплексных умений самооценки и самоконтроля в начальной школе в условиях современной системы образования. Первая группа включает в себя умения конструировать и планировать процесс учебно-познавательной деятельности. Ко второй группе относятся умения адекватно оценить свою учебно-познавательную деятельность, ведущую в рефлексивную позицию. Третьей группе включает в себя умения разбирать на отдельные компоненты и рассматривать свою учебно-познавательную деятельность. Четвертая группа включает умения совершенствовать и умеренно изменять свою учебно-познавательную деятельность. Последняя группа умений связана с организацией осуществления своей учебно-познавательной деятельности в соответствии с индивидуальным образовательным маршрутом каждого ученика [1].

Проанализировав психолого-педагогические источники, мы пришли к заключению, что у их авторов наблюдаются разные подходы к определению сущности понятия «самоконтроль». В работах одних авторов самоконтроль рассматривается, как одно из свойств личности во всем его многообразии, другие же авторы придерживаются мнения, что самоконтроль – это акт умственной деятельности человека (форма проявления и развития мышления, качества ума, самосознания, признаком критического отношения к самому себе, дисциплинированности). В большинстве работ, представленных педагогами-психологами, сущность самоконтроля определяется как один из компонентов учебной деятельности обучающихся, заключающийся в анализе полученных результатов, или как умение (а в дальнейшем оно переходит в навык, а затем и в привычку) контролировать свою деятельность и исправлять найденные ошибки [2].

Самоконтроль способствует не только развитию мышления школьника, но и оказывает большое влияние на другие психические процессы, которые происходят в его организме. Важное место занимает речь и произносимое ребенком слово, которое выражает его самооценку и саморегуляцию. Память, внимание, ощущение и восприятие – это те психические процессы, которые играют важную роль в реализации самоконтроля [2].

Являясь одним из качеств личности и условием проявления самостоятельности и активности ее, самоконтроль также является составляющей не только учебной деятельности младшего школьника, но и всех других видов деятельности, в которых он принимает участие: игровой, трудовой, художественно-творческой, спортивной. Самоконтроль со стороны школьника необходим не только при выполнении какой-то самостоятельной работы, но и при выполнении заданий предшествующих ей и совершаемых под внешним контролем, т.е. под контролем со стороны педагога. Благодаря самоконтролю школьник овладевает определенными способами действий. Невыполнение данной операции приводит к тому, что качество учебной, трудовой и других видов деятельности школьника остается на низком уровне.

Особенно самоконтроль со стороны школьника необходим при выполнении им письменной проверочной работы на уроке, т.к. этапы ее выполнения может контролировать только сам ученик. Ученики обязаны проводить самоконтроль не только по полученному ответу, но и в процессе выполнения задания на каждом её шаге. Не стоит забывать, что самостоятельное выполнение домашней работы, является некой подготовкой к урокам.

Согласно мнению Г.В. Репкиной, Е.В. Заики функция самоконтроля заключается в постоянном прослеживании хода выполнения учебных действий, своевременном обнаружении различных погрешностей в их выполнении, а так же внесении необходимых коррективов в них. Самоконтроль выполняет функцию подведения итогов выполненной системы действий и определению того, правильно или неправильно они совершены, а так же функцию определения перед решением задачи возможности или невозможности ее решить.

П.Я. Гальперин же выделяет три вида самоконтроля: самоконтроль в форме произвольного внимания, когда сопоставляется действие с заданным образом; упреждающий контроль, когда отсутствует образец и действие соотносится с условиями его выполнения и ожидаемыми результатами; рефлексивный самоконтроль, который представляет собой систему своеобразных проб, состоящих в сопоставлении изменяющегося способа действия к новым условиям его выполнения. Представленная П.Я. Гальпериним классификация самоконтроля по видам в большей мере отвечает современным требованиям, предъявляемым к степени овладения школьниками учебной деятельностью.

Существует также классификация самоконтроля по формам организации работы с обучающимися. В этом случае контроль осуществляется через фронтальную, индивидуальную и взаимную проверки.

При фронтальной проверке проводится коллективный разбор правильности выполненного упражнения. В ходе такой проверки с обучающимися подробно разбираются допущенные ошибки, выявляются причины их появления, решается вопрос о путях их устранения. Детей знакомят со способами реализации самоконтроля, обсуждают и оценивают предложения по исправлению ошибок. Такая форма является наиболее простой. Применяется она, как правило, на этапе начального обучения младших школьников самоконтролю.

Взаимоконтроль проводится при оценивании устных ответов одноклассников и проверке письменных работ. Суть взаимопроверки заключается в том, что дети выступают в роли учителей и оценивают работу других учеников. Они должны отметить допущенные товарищем ошибки, объяснить их причины и указать на способы исправления этих ошибок.

К индивидуальному контролю относятся все виды самоконтроля, проводимого по этапам выполнения самостоятельной учебной деятельности. Это основная и самая сложная форма самоконтроля. Каждый школьник выполняет все его элементы самостоятельно.

Самоконтроль является осознанием и оценкой субъектами собственных действий, психических процессов и состояний. Появление и развитие самоконтроля определяется требованиями общества к поведению человека.

Пошагово, благодаря многократным и постоянным упражнениям в применении действий самоконтроля последнее превращается просто в необходимый элемент учебной деятельности, включённый в процесс её выполнения. С начала своего учебного пути младшие школьники под руководством учителя начинают постигать азы самоконтроля и регуляцию поведения, а именно: как надо входить в класс; как правильно сидеть за партой и вставать из-за парты; как правильно поднимать руку, если хочешь ответить на вопрос учителя; как правильно работать с книгой. Самоконтроля как составная часть учебной деятельности становится заметным лишь во втором, третьем и четвёртом классах. Именно в этот период организации учебной деятельности выявляется тенденция подвергать действию самоконтроля не только результаты учебной деятельности, но и непосредственно свои пошагово выполненные действия в самом процессе её выполнения [4].

Выводы. Анализ работ, посвящённых проблеме действия самоконтроля, даёт нам возможность в выборе приёмов, формирующих самоконтроль. По нашему мнению, предложенные подходы определения «самоконтроля» дополняют друг друга.

Аннотация. Существуют разные подходы к раскрытию сути самоконтроля, так как каждый из авторов раскрывает разные его стороны. Однако в формулировках многих авторов одинаково выражена его психологическая сущность, которая заключается в соотношении выполняемых собственных действий с образцом (эталоном) или с поставленной целью. Основное направление развития самоконтроля у младшего школьника в процессе учебной деятельности, да и во всех других видах деятельности, связано с постепенной передачей ему самому функций контроля. Поэтому формирование самоконтроля у младших школьников проходит путь от контроля со стороны взрослых к собственно самоконтролю, т.е. от внешней его формы к внутренней форме. Следовательно, в процессе обучения действие самоконтроля постепенно превращается в необходимый элемент учебной деятельности, включённый в процесс её выполнения, а контрольное действие приобретает предупредительный и поисковый характер.

Ключевые слова: самоконтроль, учебная деятельность, умения, психические процессы, функции самоконтроля, виды самоконтроля.

Annotation. There are different approaches to the disclosure of the essence of self-control, since each of the authors reveals its different sides. However, in the formulations of many authors, his psychological essence is equally expressed, which consists in correlating the performed own actions with the sample (standard) or with the goal. The main direction of the development of self-control in a younger student in the process of educational activity, and in all other types of activity, is connected with the gradual transfer to him of control functions. Therefore, the formation of self-control in primary schoolchildren goes from adult control to self-control itself, i.e. from its external form to its internal form. Therefore, in the learning process, the action of self-control gradually turns into a necessary element of educational activity, included in the process of its implementation, and the control action takes on a warning and search character.

Keywords: self-control, educational activity, skills, mental processes, self-control functions, types of self-control.

Литература:

1. Безруких, М.М. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2015 – 528 с.
2. Давыдов, В.В. Содержание и строение учебной деятельности школьников / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1988. – 321 с.
3. Давыдова, В.В. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой. – М.: Педагогика, 1982. – 216 с.
4. Мальцева, К.П. Самоконтроль в учебной работе младшего школьника / К.П. Мальцева. – М.: Просвещение, 1992. – 389 с.

кандидат педагогических наук *Харабаджах Мелия Наримановна*
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

Постановка проблемы. Систему начального образования на современном этапе регламентирует ФГОС НОО. Согласно требованиям данного документа, перед начальной школой сегодня поставлена задача по воспитанию личности младшего школьника, обладающего развитой познавательной активностью, способного рационально действовать и находить оптимальные решения в типичных и нестандартных учебных и социальных ситуациях. В этой связи в современных условиях актуализируется такая педагогическая проблема, как повышение уровня познавательной активности младших школьников. Подчеркнем, что сегодня поиск решений данной проблемы обосновывается не только необходимостью повышения уровня образовательных результатов детей, но и требованиями со стороны государства и общества, сформулированными во ФГОС НОО.

Итак, обосновав актуальность рассматриваемой проблемы, обратимся к изучению теоретических аспектов педагогической категории «познавательная активность личности».

По мнению Т.Д. Марцинковской, в отечественной науке понятие «активность» является сложным и неоднозначным в интерпретации многих исследователей. Одними исследователями активность отождествляется с деятельностью, другими – с ее результатом, третьими активность рассматривается в более широком контексте, чем деятельность [5].

С целью определения сущности ведущего понятия данного исследования – познавательной активности личности младшего школьника – рассмотрим основные научные подходы в указанном ключе (см. таблицу 1).

Таблица 1

Научные подходы к определению сущности понятия «познавательная активность личности»

№ п/п	Автор	Определение понятия «познавательная активность личности»
1	Г.И. Щукина	качество личности, которое включает стремление личности к познанию, выражает интеллектуальный отклик на процесс познания. Качеством личности «познавательная активность» становится, по её мнению, при устойчивом проявлении стремления к познанию [8, с. 17]
2	Т.И. Зубкова	естественное стремление человека к познанию, характеристика деятельности, её интенсивность и интегральное личностное образование [1, с. 11]
3	Э.А. Красновский	проявление всех сторон личности младшего школьника: это и интерес к новому, стремление к успеху, радость познания, это и установка к решению задач, постепенное усложнение которых лежит в основе процесса обучения [4, с. 55]
4	Т.И. Шамова	качество деятельности личности, которое проявляется в отношении ученика к содержанию и процессу деятельности, в стремлении его к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательных целей [7, с. 36]
5	Г.М. Коджаспирова	качество деятельности ученика, которое проявляется в его отношении к содержанию и процессу учения, в стремлении к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательной цели [3, с. 11]

Изложение основного материала исследования. На основе указанных дефиниций понятие «познавательная активность личности младшего школьника» будем понимать в значении формы самоорганизации и самореализации обучающегося и, в то же время, результата целенаправленных усилий педагога в организации познавательной деятельности ученика.

По мнению В.С. Ильина, в основе процесса развития познавательной активности личности заложено преодоление обучающимся противоречий между постоянно растущими познавательными потребностями и возможностями их удовлетворения [2].

О.В. Сафонова определила основные показатели познавательной активности младших школьников. К ним исследовательница отнесла:

- стабильность и системность;
- осознанность познавательной деятельности;
- прилежание;
- творческие способности и их проявления;
- модель поведения в нестандартных ситуациях;
- самостоятельность в рамках решения учебных задач и т.д. [6].

По нашему мнению, основанному на анализе теоретической литературы, развитие и повышение уровня познавательной активности младших школьников как требование ФГОС НОО может быть достигнуто путем

использования в учебно-воспитательном процессе начальной школы современных педагогических технологий. Изучение педагогической литературы позволило прийти к выводу, что в значительной степени повысить уровень познавательной активности обучающихся начального звена учреждений основного общего образования можно путем обращения к интерактивным технологиям обучения.

Интерактивное обучение – это специфическая форма организации учебно-воспитательного процесса, построенного на диалоговом обучении. Интерактивное обучение относится к педагогическим технологиям, реализуемым на основе эффективности управления и организации учебного процесса. Целью интерактивных технологий является создание комфортных условий обучения и воспитания, которые могут обеспечить активное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса. Интерактивные технологии обучения предусматривают организацию кооперативного обучения, когда индивидуальные задания перерастают в групповые. Так, каждый участник группы вносит свой уникальный вклад в общие усилия, а усилия каждого члена группы необходимы и незаменимы для успеха деятельности всей команды.

Выводы. Реализация образовательной деятельности на основе интерактивных технологий обучения требует от педагога изменения подходов к обучению – построения его на диалогической основе. А для обучающегося в таком контексте кардинальным образом изменяется непосредственный процесс получения знаний. В этой связи уточним, что применение интерактивных технологий обучения в системе начального образования требует и со стороны учителя, и со стороны обучающихся определенной подготовки как дидактической, так и психолого-педагогической.

К основным типам интерактивного обучения, способствующих повышению уровня познавательной активности младших школьников, исследователи относят: парное обучение, фронтальное обучение, обучение в процессе игровой деятельности, обучение в рамках дискуссии. Наиболее эффективными формами работы в рамках интерактивных технологий обучения, направленных на повышение уровня познавательной активности младших школьников, являются следующие: «Микрофон», «Мозговой штурм», «Обучая, учусь!», «Дерево решений» и т.п.

К основным преимуществам интерактивных технологий обучения как средства развития познавательной активности младших школьников отнесем следующие:

- расширение познавательных возможностей обучающихся;
- повышение уровня усвоения знаний;
- облегчение и мобильность процесса контроля над уровнем усвоения знаний младшими школьниками;
- расширение педагогических ролей учителя в классе;
- достижение субъект-субъектного взаимодействия между педагогом и ученическим коллективом.

По нашему мнению, обращение к интерактивным технологиям обучения позволит в значительной степени повысить качество образовательного процесса и его результатов и, главным образом, обеспечить систематическую мотивацию младших школьников к активной познавательной деятельности.

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы повышения уровня познавательной активности младших школьников. В исследовании в качестве одного из эффективных средств повышения уровня познавательной активности обучающихся обоснованы интерактивные технологии обучения, раскрыты ведущие формы интерактивного обучения, особенности и преимущества их использования в учебно-воспитательном процессе начальной школы.

Ключевые слова: познавательная активность личности, познавательная деятельность младших школьников, интерактивное обучение, интерактивные технологии обучения.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of increasing the level of cognitive activity of primary school children. In the study, as one of the effective means of increasing the level of cognitive activity of students, interactive learning technologies are justified, the leading forms of interactive learning, features and advantages of their use in the educational process of primary school are revealed.

Keywords: cognitive activity of the individual, cognitive activity of primary school children, interactive learning, interactive learning technologies.

Литература:

1. Зубкова Т.И. Формирование познавательной активности слабоуспевающих учащихся начальных классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1993. – 24 с.
2. Ильин В.С. Формирование личности школьника: целостный процесс. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
3. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2001. – 176 с.
4. Красновский Э.А. Показатели в образовании // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 5. – С. 53-57.
5. Марцинковская Т.Д. История детской психологии: учебник для студентов пед. вузов. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 272 с.
6. Сафонова О.В. Развитие познавательной активности младших школьников в процессе обучения // Молодой ученый. – 2018. – № 20 (206). – С. 418-421.
7. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 209 с.
8. Щукина Г.И. Проблема познавательной потребности в педагогике. – М.: Педагогика, 2001. – 351 с.

*старший преподаватель Шостак Марина Анатольевна
Гуманитарно-педагогической академии (филиал)*

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

Постановка проблемы. Процессы развития отечественного туризма способствуют его совершенствованию, однако, как показывают статистические данные, большинство граждан РФ предпочитают отдыхать в зарубежном туристическом пространстве. В этой связи совершенствования туристической индустрии России и сферы гостеприимства должно реализовываться не только по направлениям улучшения качества предоставляемых туристических услуг и сервиса гостеприимства, но и повышать уровень его технологического сопровождения на всех этапах использования потребителем туристского продукта. По словам А.Э. Пастуховой, сегодня возникает необходимость развития российской туристической индустрии с привлечением инноваций, цифровых технологий и обеспечением доступности всем потенциальным потребителям [5].

Цифровизация сферы экономики вызывает появление новых типов предприятий туристической индустрии (виртуальных компаний, дистанционных сетевых структур и др.). Сегодня нужно не только разрабатывать туристические организации инновационного типа, но и создавать организационные системы и сети туристического обслуживания. Ключевое значение в организации цифрового туристического сервиса имеет адаптивность, так как туркомпаниями конкурируют в вопросах того, чтобы реформировать структурную иерархию в сеть команд, обладающих соответствующими полномочиями.

Изложение основного материала исследования. Большое значение в данном контексте имеет влияние цифровизации на изменение спроса и поведения потребителя туристических услуг, а также соответствующее информационное сопровождение, содержащее необходимую для него информацию.

Так, в настоящее время цифровые технологии активно внедряются в инфраструктуру туризма и гостеприимства. В этой связи изменяются требования к специалистам туристической сферы и сервиса гостеприимства, что вызывает необходимость реформирования содержания и подходов реализации их профессиональной подготовки в высшей школе.

Исследователи И.И. Булыгина и С.Н. Макарова подчеркивают, «учитывая особенности труда специалистов сферы услуг, а также закономерность существования общественного и частного секторов услуг и развитие малого бизнеса, перед современной высшей школой встает неотложная задача сегодняшнего дня – удовлетворение потребности в специалистах нового профиля» [1, с. 137].

Современная система профессиональной подготовки будущих менеджеров сферы гостеприимства направлена на формирование ряда личностных образований, среди которых одним из наиболее значимых является профессиональная культура личности специалиста.

Методологическая система формирования профессиональной культуры менеджеров сферы гостеприимства включает целый спектр научных подходов, среди которых: структурный; функциональный; диалектический; системный; компаративный; антропологический; герменевтический и др.

Ведущим методологическим подходом относительно формирования профессиональной культуры выступает культурологический подход.

В рамках данного исследования культурологический подход понимается нами с таких позиций:

- как специфический метод и уровень обобщения в рамках наук туристского профиля;
- как самостоятельная область социального научного познания.

По словам М.А. Киселева, «культурологический подход рассматривает ценностно-нормативные установки и механизмы, регулирующие всякую социальную практику, особенности взаимодействия и взаимопонимания между людьми в туристской сфере» [3, с. 78].

Формирование профессиональной культуры будущих менеджеров сферы гостеприимства должно реализовываться с учетом современных тенденций развития туризма. Как было отмечено выше, ведущей тенденцией в данном ключе является активное внедрение цифровых технологий в индустрию туризма. Характерной чертой туристского бизнеса в условиях цифровизации выступает высокая значимость информационной составляющей. Информационные связи существуют между всеми субъектами туристического рынка. Особую важность имеет информация, предназначенная для потребителей туристических услуг, так как именно этот компонент информационного сопровождения туристской деятельности играет ключевую роль при определении привлекательности и выборе турпродукта. Качество и содержание информационного сопровождения туристической отрасли определяет имидж туристских организаций и формирует их привлекательность для потребителей.

Вышеизложенное позволяет обосновать необходимость подготовки будущих менеджеров отрасли гостеприимства к реализации профессиональной деятельности в условиях цифровизации. В этой связи возникает потребность формирования цифровой будущей специалистов в контексте формирования компонентов профессиональной культуры менеджеров индустрии туризма и сервиса гостеприимства.

В широком смысле цифровая культура рассматривается как «принципиально иной тип развития общества, при котором на смену аналоговым и линейным форматам коммуникации и функционирования систем приходят цифровые, электронные», определяющие характер и направленность деятельности человека и общества [2, с. 48-49].

По мнению Н.Л. Соколовой, цифровую культуру можно рассматривать с таких позиций: как систему ценностей современного общества, основанных на цифровом кодировании, воплощенных в технических системах, содержащих коммуникативные механизмы; как систему изменений практик, продуктов человеческой деятельности, связанных с культурой цифровой эпохи [6].

В контексте данного исследования нас интересует понятие «цифровая культура личности», которое вслед за И.Ф. Колонтаевской и О.А. Исабековой будем понимать как совокупность устойчивых социально-психологических черт и качеств личности, принятие (или неприятие) ею стереотипов поведения в

определенной цифровой среде, закрепление тех или иных привычек сетевого общения и работы с информацией [4].

Выводы. Таким образом, учет тенденций развития туристической индустрии и требований к личности менеджера сферы гостеприимства позволяет обосновать потребность формирования цифровой культуры будущих специалистов в процессе реализации их подготовки в высшей школе. Методологической основой данного педагогического процесса выступает ряд научных подходов, ведущим среди которых в рамках данного исследования обоснован культурологический.

Аннотация. В статье рассматриваются такие тенденции развития отрасли туризма на современном этапе ее развития, как информатизация и цифровизация. С учетом указанных тенденций в работе обосновывается потребность формирования в вузе цифровой культуры будущих менеджеров индустрии гостеприимства в контексте компонентов их профессиональной культуры.

Ключевые слова: информатизация, цифровизация, индустрия туризма и сферы гостеприимства, профессиональная культура, цифровая культура.

Annotation. The article discusses such trends in the development of the tourism industry at the present stage of its development as Informatization and digitalization. Taking into account these trends, the paper substantiates the need to form a digital culture of future managers of the hospitality industry in the context of components of their professional culture at the University.

Keywords: Informatization, digitalization, tourism and hospitality industry, professional culture, digital culture.

Литература:

1. Бульгина И.И., Макарова С.Н. Формирование общей культуры как составляющая профессиональной готовности специалиста сферы сервиса и туризма // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. – 2003. – № 6. – С. 136-140.

2. Информационная эпоха: новые парадигмы культуры и образования: монография / О.Н. Астафьева, Л.Б., Зубанова, Н.Б. Кириллова, Е.В. Никонорова, О.В. Шлыкова и др.; отв. ред. Н.Б. Кириллова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2019. – 292 с.

3. Киселёв М.А. культурологический подход к формированию профессиональной культуры специалиста в сфере гостеприимства // Вестник РМАТ. – 2012. – № 1 (4). – С. 77-79.

4. Колонтаевская И.Ф., Исабекова О.А. Цифровая культура инженера: проблемы и решения / материалы Междунар. науч.-практ. конф. Наука 2014: проблемы и перспективы. – Москва, Россия: Грифон, 2015. – С. 72-76.

5. Пастухова А.Э. Цифровые технологии как драйвер развития предприятий индустрии туризма в России (accessible tourism) // Российские регионы: взгляд в будущее. – 2019. – № 2. – С. 150-166.

6. Соколова Н.Л. Цифровая культура или культура в цифровую эпоху // Международный журнал исследований культуры. – 2012. – № 3. – С. 6-10.

СОДЕРЖАНИЕ

Баженова Юлия Алексеевна Радаева Ольга Валерьевна	СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНАТА	4
Бекиров Сервер Нариманович	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПРАВОМЕРНОГО ПОВЕДЕНИЯ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	7
Бекирова Эльмира Шевкетовна	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИМПРОВИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	9
Бузинская Яна Михайловна	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ	10
Везетну Виталий Викторович	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ЛИЧНОСТИ	12
Везетну Екатерина Викторовна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	14
Вовк Екатерина Владимировна	ТРЕБОВАНИЯ К ЛИЧНОСТИ ТЬЮТОРА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ С ПОЗИЦИЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	16
Горбунова Наталья Владимировна	ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	17
Гучмазов Алан Тимурович	РАЗВИТИЕ ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ	19
Ивашкина Анастасия Игоревна Овсянникова Оксана Александровна	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА	22
Капина Анастасия Александровна	СОВРЕМЕННЫЕ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ	24
Карлова Ксения Александровна Овсянникова Оксана Александровна	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КОМПОЗИЦИИ	28
Комлева Александра Алексеевна Афанасьева Маргарита Юрьевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕНЕДЖМЕНТА ИННОВАЦИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	30
Кот Тамара Алексеевна	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОО	32
Курганова Екатерина Александровна Овсянникова Оксана Александровна	РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ	34
Лапшова Ирина Александровна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОНЯТИЯ «АССЕРТИВНОСТЬ» КАК ОДНОГО ИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ЮРИСТА	36
Леонтенкова Ольга Михайловна Захарова Евгения Альбиновна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА	38

Мазанюк Елена Федоровна	ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»	40
Макарова Полина Сергеевна Овсянникова Оксана Александровна	РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА	42
Переверзев Марк Владимирович	К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ КЛЮЧЕВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ГОСТИНИЧНОГО И ТУРИСТИЧЕСКОГО БИЗНЕСА	44
Петришев Игорь Олегович	ОСОБЕННОСТИ МОДЕРНИЗАЦИИ И ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА УСЛУГ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	46
Пономарёва Елена Юрьевна	ОСОБЕННОСТИ И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ В КОНТЕКСТЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	47
Серебрякова Елена Борисовна	НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА В МБОУ «СИМФЕРОПОЛЬСКАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ ГИМНАЗИЯ» КАК МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ	49
Снатович Анжелика Богдановна	СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ АРХИТЕКТОРОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА	53
Теленская Дарья Юрьевна	ХАРАКТЕРИСТИКА УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	55
Туровский Александр Николаевич	ОРГАНИЗАЦИЯ КЛУБНОЙ СИСТЕМЫ СПОРТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ КАК ФОРМЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО СПОРТА	57
Хабибулина Кристина Сергеевна	САМОКОНТРОЛЬ КАК КОМПОНЕНТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	59
Харабаджах Мелия Наримановна	ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	61
Шостак Марина Анатольевна	ЦИФРОВАЯ КУЛЬТУРА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ИНДУСТРИИ ГОСТЕПРИИМСТВА	63

Педагогический вестник

Выпуск 15



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:
630049, Новосибирская область, г. Новосибирск, проспект Красный, дом 165, офис 4
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
+79852011282

Отпечатано в типографии:
630049, Новосибирская область, г. Новосибирск, проспект Красный, дом 165, офис 4
+79852011282

Подписано к печати 29.04.2020. Сдано в набор 30.04.2020. Дата выхода 25.05.2020
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 7,78.
Тираж 500 экз. Цена свободная.