

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ)
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ «КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.И. ВЕРНАДСКОГО» (г. ЯЛТА)**



**ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

70 (1)

Сборник научных трудов

**Ялта
2021**

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского» от 24 февраля 2021 года (протокол № 2)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 70. – Ч. 1. – 366 с.

Главный редактор:

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

Редакционная коллегия:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Учредитель:

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

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

Группы научных специальностей:

19.00.00 – психологические науки

13.00.00 – педагогические науки

Журнал включен:

– в систему Российского индекса научного цитирования

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2021 г.

Все права защищены.

УДК 378.17

аспирант Абакумова Юлия Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье проводится категориально-понятийный анализ дефиниций: «компетенция», «компетентность», «здоровьесберегающая компетентность будущего педагога». Для оценки уровня сформированности здоровьесберегающей компетентности будущего педагога выделены ее основные компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, коммуникативный, эмоционально-волевой. Рассмотрены критерии и уровни их сформированности. Обосновывается необходимость разработки теоретической структурно-функциональной модели формирования здоровьесберегающей компетентности будущего педагога. Данная модель представлена в виде педагогической системы, включающей ряд взаимосвязанных компонентов. Организация деятельности на основе этой модели позволит достичь желаемого результата – сформировать у будущих педагогов здоровьесберегающую компетентность.

Ключевые слова: здоровьесбережение, компетентность, здоровьесберегающая компетентность будущего педагога, модель, компоненты модели.

Annotation. The article provides a categorical and conceptual analysis of definitions: «competence», «competency», «health care competence of the future teacher». To assess the level of formation of the health-saving competence of the future teacher, its main components are identified: motivational and evaluative, cognitive, activity, communicative, emotional and volitional. The criteria and levels of their formation are considered. The article substantiates the need to develop a theoretical structural and functional model for the formation of health care competence of the future teacher. This model is presented in the form of a pedagogical system that includes a number of interrelated components. The organization of activities based on this model will allow us to achieve the desired result – to form a health care competence in future teachers.

Keywords: health, health care, competence, health care competence of the future teacher, model, components of the model.

Введение. В ходе последних событий, потрясших не только нашу страну, но и весь мир, сохранение и укрепление здоровья является одной из актуальных и приоритетных задач современного общества. Здоровье человека является гарантом его уверенности, успешности, работоспособности. Несомненно, эти качества необходимы во всех сферах жизни, не остается в стороне и образование.

В рамках ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование подготовка будущих специалистов осуществляется в контексте компетентностного подхода, который в последние годы стал использоваться как в фундаментальных, так и в прикладных педагогических исследованиях. Так компетентностный подход, лежащий в основе разработки ФГОС ВО, предполагает освоение обучающимися знаний, умений, навыков, универсальных учебных действий, позволяющих грамотно действовать не только в профессиональной, но и в личной и общественной жизнедеятельности, то есть в таких нестандартных, проблемных ситуациях, которые требуют проявления уверенности, креативности, самостоятельности [9].

Изложение основного материала статьи. В ходе анализа исследовательской литературы было выявлено, что категории «компетенция» и «компетентность» трактуются различными авторами произвольно, нет унифицированного подхода к пониманию каждого термина в отдельности и нет четких разграничений между этими понятиями.

Таблица 1

Определение понятий «компетенция» и «компетентность»

Исследователи	Понятие	Определение
Словарь терминов	компетенция	(от лат. <i>competere</i> – добиваться, соотносить, подходить) – совокупность знаний, навыков, умений, формирующих способность к выполнению какой-либо деятельности [8].
А.В. Хуторской	компетенция	это форма объективно задаваемых обществом требований к результату образования [10].
В.Н. Введенский	компетенция	совокупность конкретных функциональных характеристик той или иной профессии, то есть сфера приложения знаний, умений, навыков специалиста [3].
Педагогический словарь	компетентность	уровень образованности, который характеризуется способностью решать задачи в различных сферах жизнедеятельности на базе теоретических знаний [6].
А.Э. Федоров	компетентность	совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социальной и личностно-значимой сфере [9].
О.И. Мезенцева	компетентность	новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие суть профессиональной деятельности [5].

Таким образом, исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что компетенция и компетентность взаимосвязанные, но категориально-понятийно разные понятия. Следуя мнению И.А. Зимней, считаем, что компетентность – интегративное воплощение компетенций.

Мы придерживаемся такого определения компетентности – это основанное на знаниях, умениях, владениях, интегративных личностных качествах проявление компетенций, которое развивается в образовательном процессе и реализуется в различных видах деятельности, в том числе профессиональной [4]. К тому же, компетентность предполагает наличие устойчивой мотивации к самосовершенствованию и развитию в определенной направленности и области деятельности.

Среди огромного разнообразия компетентностей, отдельно можно выделить здоровьесберегающую, как интегративную личностную характеристику, представляющую собой совокупность ценностно-смысловых ориентаций, здоровьесберегающих знаний, умений, навыков, готовности и способности обуславливающих формирование опыта эффективной здоровьесберегающей деятельности в ситуациях реальной действительности [7].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме здоровьесберегающей компетентности показывает, что этим вопросом занимаются такие ученые, как И.А. Зимняя, А.Г. Бусыгин, И.Р. Рыбина, Е.А. Югова, Е.А. Шатрова, но на сегодняшний день нет единого подхода к трактовке изучаемого понятия.

Опираясь на проанализированные подходы, мы рассматриваем здоровьесберегающую компетентность будущего педагога как интегративное личностно-профессиональное качество, проявляющееся в едином комплексе знаний, умений, навыков, направленных как на готовность к собственной здоровьесберегающей деятельности, так и к профессиональной деятельности, способствующей формированию культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся [2]. Включающая в себя такие структурные компоненты, как:

- мотивационно-ценностный, предполагает осознание здоровья как профессионально и жизненно важной ценности, мотивирующей на здоровьесберегающую деятельность;
- когнитивный, подразумевает овладение системой знаний о здоровьесбережении, профессиональном здоровье и здоровье в целом, а также постоянное пополнение и расширение этих знаний;
- деятельностный, ориентируется на проявлении самостоятельности в здоровьесберегающем процессе, выработке поведенческих моделей по сохранению и укреплению здоровья;
- коммуникативный, включает способность создавать и поддерживать здоровьесберегающий настрой, получать и передавать учебную информацию о здоровье, опыте ведения здорового образа жизни;
- эмоционально-волевой, обеспечивает позитивное отношение к здоровьесбережению, проявление волевых качеств для достижения поставленных целей в укреплении и сохранении здоровья [1].

Для систематизации имеющихся знаний об изучаемом качестве и более четкого раскрытия связей между его компонентами и уровнями сформированности, а также для глубокого проникновения в суть проблемы формирования здоровьесберегающей компетентности будущего педагога и поиска научного обоснования условий и путей решения мы будем применять такой научный метод как моделирование.

Разработанная нами модель состоит из инвариантной (цели, принципы, компоненты) и вариативной (средства достижения поставленных задач) составляющих. Она имеет целостную структуру, так все ее компоненты взаимосвязаны между собой и нацелены на конечный результат – формирование у будущего педагога здоровьесберегающей компетентности.

Цель модели - создание условий формирования здоровьесберегающей компетентности будущего педагога. Реализация этих условий является гарантом достижения будущим педагогом высокого уровня сформированности здоровьесберегающей компетентности, направленной на успешную профессиональную и личностно-ориентированную деятельность.

Определяющую роль в модели формирования здоровьесберегающей компетентности будущего педагога играют следующие методологические подходы:

- Системный. Формирование здоровьесберегающей компетентности будущего педагога рассматривается как единая система с построением образовательного процесса на принципах здоровьесбережения [11].
- Деятельностный. Деятельность рассматривается как доминантный источник формирования и развития личности, осознания важности каждого участника образовательного процесса, учет его индивидуальных и возрастных особенностей посредством включения в деятельность.
- Рефлексивный. Необходима систематическая организация рефлексивной деятельности, направленная на самооценку и самоорганизацию полученных знаний и опыта, определение пути дальнейшего самосовершенствования в области здоровьесбережения.
- Диалогический. Создаются доверительные и продуктивные взаимоотношения между педагогом и обучающимся, ведение непрерывного диалога, ориентированного на достижение конкретного результата.
- Персонифицированный. Используются гибкие формы обучения, учитываются потребности личности, создаются необходимые условия для комфортного развития и формирования персонального опыта здоровьесбережения, ответственность за свое здоровье и здоровье окружающих.

В основе построения модели мы выделяем следующие принципы:

Принцип гуманизации. Гуманное и доброжелательное отношение к личности каждого участника образовательного процесса, создание максимально благоприятных условий для развития уникальной личности.

Принцип комплексности. Вовлеченность всех субъектов образовательного процесса в формирование здоровьесберегающей компетентности будущего педагога, всестороннее, многофакторное рассмотрение компонентов ее компонентов, как в отдельности, так и во взаимосвязи и взаимодополнении друг с другом.

Принцип непрерывности. Здоровьесберегающая деятельность должна осуществляться целостно и непрерывно, в течении всего образовательного процесса и на протяжении всей жизни.

Принцип инновационности. Стремление к переоценке ценностей, сохранение их основополагающих составляющих и отказ от устаревших. Способность действовать в новых, нестандартных ситуациях.

Для формирования готовности к здоровьесберегающей деятельности у будущих педагогов, должны быть созданы определенные педагогические условия, к ним относятся:

- Персонификация образовательного процесса – поиск и актуализация внутренних личностных потенциалов каждого субъекта образовательного процесса, эффективных способов педагогического взаимодействия преподавателя и студента – будущего педагога в соответствии с поставленными целями и задачами. Создание педагогических условий, обеспечивающих способность самопонимания, самопринятия,

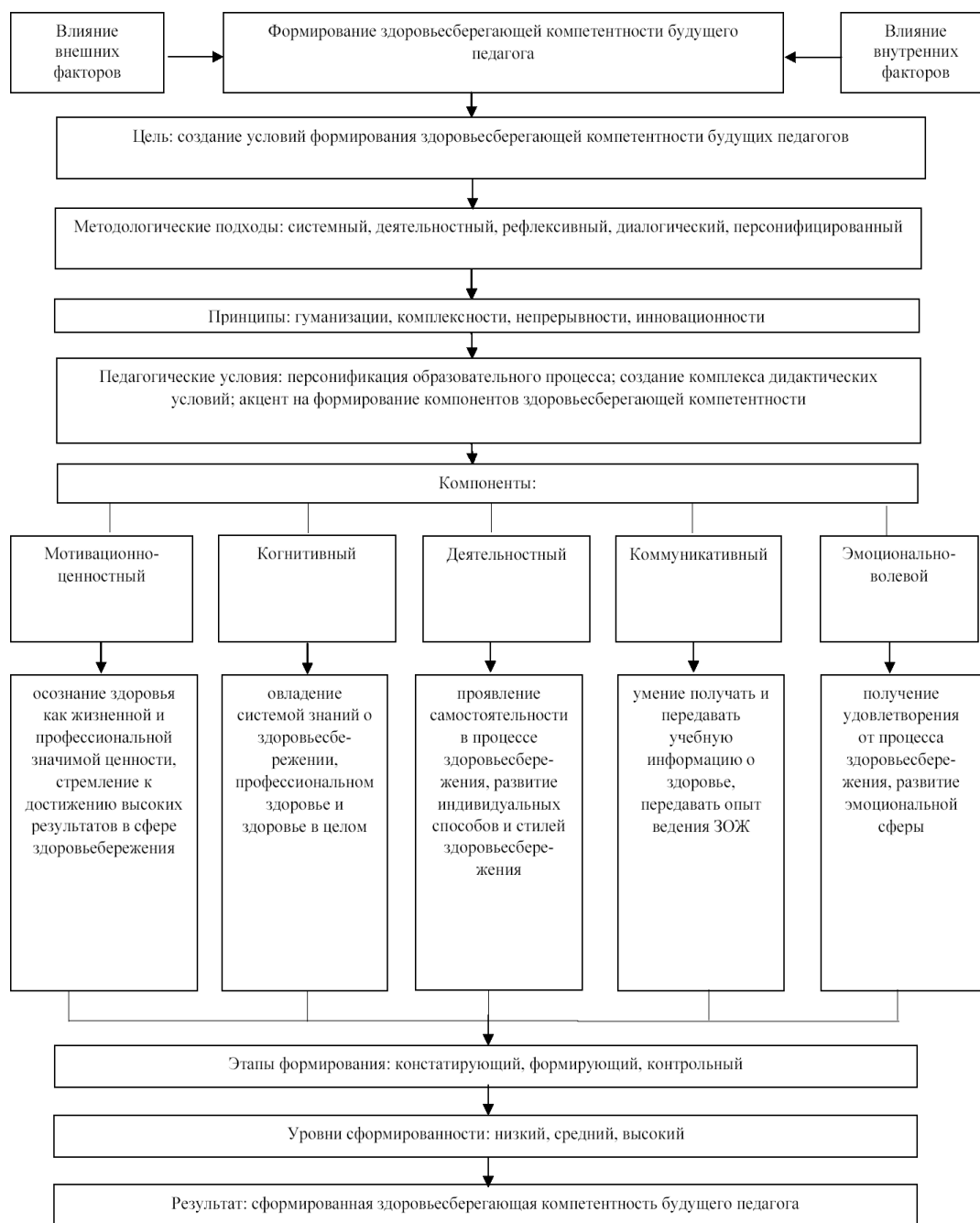
развивающих умения регулировать и контролировать собственные импульсы, желания, предпочтения и осознавать ценность личности окружающих.

- Создание комплекса дидактических условий. Они должны включать в себя действия, направленные как на обучающихся, так и на совершенствование самого образовательного процесса: подбор форм обучения для достижения поставленных целей, разработка специальной системы знаний, подбор взаимосвязанных и взаимообусловленных средств и методов обучения и контроля.

- Акцент на формирование компонентов здоровьесберегающей компетентности. Все компоненты тесно взаимосвязаны между собой и являются мобильными, то есть определенная ситуация требует подбора таких качеств личности, которые будут наибольшим образом подходить для ее решения. Для решения этой задачи необходим высокий уровень сформированности всех компонентов здоровьесберегающей компетентности.

Таблица 2

Теоретическая модель формирования здоровьесберегающей компетентности будущего педагога



Выводы. Таким образом, в статье нами разведены понятия «компетенция» и «компетентность», дано определение понятию «здоровьесберегающая компетентность будущего педагога», представлена теоретическая структурно-функциональная модель формирования этой компетентности, представляющая собой педагогическую систему, состоящую из взаимосвязанных компонентов. Было выявлено, что учет методологических подходов (системный, деятельностный, рефлексивный, диалогический, персонифицированный), принципов (гуманизации, комплексности, непрерывности, инновационности),

структурных компонентов, педагогических условий формирования, этапов (констатирующий, формирующий, контрольный), позволяют сформировать здоровьесберегающую компетентность будущего педагога и выявить уровни ее сформированности.

Литература:

1. Абакумова Ю.Г. Здоровьесберегающая компетентность будущего педагога: структурные компоненты, содержание, уровни сформированности / Ю.Г. Абакумова // Проблемы современных интеграционных процессов и пути их решения: сборник статей Международной научно-практической конференции (г. Киров). Ч.2. – Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2016. – С. 90-93.
2. Абакумова Ю.Г. Критерии и уровни сформированности здоровьесберегающей компетентности будущего педагога / Ю.Г. Абакумова // Вестник Оренбургского государственного университета, 2016. – №9 (197). – С. 3-6.
3. Введенский В. Н. Измерение и оценка качества повышения квалификации учителей в системе дополнительного педагогического образования / В.Н. Введенский // Стандарты и мониторинг. – №4. – 2003. – С. 41-44.
4. Зимняя И.А. Компетенция-компетентность: субъектная трансформация / И.А. Зимняя // Акмеология. – № 2 (34). – 2010. – С. 47-51.
5. Мезенцева О.И. Психолого-педагогические условия развития профессиональной компетентности современного педагога: монография / О.И. Мезенцева, Е.В. Кузнецова – Новосибирск, 2013. – 158 с.
6. Педагогический словарь по темам [Электронный ресурс]. – URL: <https://rus-pedagog-themes-dict.slovaronline.com/84> (дата обращения: 27.01.2021).
7. Рыбина И.Р. Сущность понятия «здоровьесберегающая компетентность» / И.Р. Рыбина // Ученые записки Орловского государственного университета, 2015. – №3 (66). – С. 258-262.
8. Словарь терминов и понятий [Электронный ресурс]. – URL: <https://rus-testology-terms.slovaronline.com/72> (дата обращения: 27.01.2021).
9. Федоров А.Э. Компетентностный подход в образовательном процессе: монография / А.Э. Федоров, С.Е. Метелев А.А. Соловьев, Е.В. Шлякова. – Омск: Изд-во ООО «Омскбланкиздат», 2012. – 210 с.
10. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
11. Шатрова Е.А. Теоретическая модель формирования здоровьесберегающей компетентности педагога / Е.А. Шатрова // Вестник ТГПУ, 2012. – С. 111-116.

Педагогика

УДК 371

аспирант Абдулаев Магомед Ахмедович

Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)

ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТРУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В статье дан подробный теоретический анализ проблемы организации конструктивного взаимодействия между студентами организаций среднего профессионального образования. При этом значительное внимание уделено рассмотрению такой категории, как «коммуникация» как одному из ведущих видов деятельности личности студентов колледжа. Далее исследуется процесс проектирования технологии конструктивного взаимодействия между учащимися — важной составляющей подготовки высококвалифицированного специалиста системой современного СПО.

Ключевые слова: конструктивное взаимодействие, коммуникация, среднее профессиональное образование, студент, преподаватель.

Annotation. The article provides a detailed theoretical analysis of the organizing constructive interaction between secondary specialized educational institutions students problem. At the same time, considerable attention is paid to the consideration of such a category as «communication» as one of the college students personal activity leading types. Next, we study the process of designing a technology for constructive interaction between students. At the final part of the given article we study the process of designing the constructive interaction between students technology — an important component of the training of a highly qualified specialist by the system of modern secondary vocational education.

Keywords: constructive interaction, communication, secondary vocational education, student, teacher.

Введение. Теоретический анализ проблемы организации конструктивного взаимодействия студентов колледжа демонстрирует, что при её рассмотрении исследователи обращаются, прежде всего, к категории «коммуникация» [2; 6; 12].

В свою очередь, данный термин является одним из наиболее значимых видов деятельности личности студентов колледжа, т.е. представителей той возрастной категории, для которой характерны существенное ускорение процесса личностного развития и активизация формирования необходимых для освоения будущей профессии компетенций [1; 5; 10-11]. Термин «коммуникация» этимологически связан с понятиями «совместный» или «общий». Не будет большим преувеличением сказать, что понятие «коммуникация» почти синонимично термину «общение».

Следовательно, принимая во внимание важность процесса коммуникации для построения конструктивных взаимоотношений между студентами колледжа, следует сначала разобрать сущность и структуру данного явления. Этому вопросу будет посвящена первая часть настоящей статьи. Во второй части будет детально рассмотрен процесс организации конструктивного взаимодействия в учреждении СПО.

Изложение основного материала статьи. На настоящем этапе развития педагогических знаний можно говорить о двух моделях коммуникации (Табл. 1).

Модели коммуникации

Модель коммуникации	Трактовка термина «коммуникация»
Однонаправленная (линейная)	Коммуникация — это процесс, суть которого заключается в передаче информации от одного источника к другому; важнейшими компонентами такого процесса предстанут: источник информации, сообщение, получатель информации, канал передачи и шум [2-3].
Двунаправленная	Коммуникация — двунаправленный процесс, при котором все субъекты являются одновременно и отправителями и получателями сообщения. При этом любой акт коммуникации включает не только настоящее (конкретная ситуация общения), но и прошлое (пережитый опыт) [6].

По мнению А.И. Шутенко, в структуре образовательных коммуникаций, реализуемых в учебных учреждениях различного типа, в т.ч. и в организациях СПО, может быть выделен ряд компонентов (Табл. 2).

Таблица 2

Компоненты образовательной коммуникации (по А.И. Шутенко)

Наименование компонента	Краткая характеристика
Информационный компонент	Играет ведущую роль, так как представляет поток всей возможной информации, с которой осуществляется работа в ходе учебной деятельности в организациях СПО.
Коммуникативный компонент	Представляет систему связей и каналов передачи информации в ходе образовательного процесса, в т.ч. в колледже.
Интерактивный компонент	Включает все контакты и взаимодействия, возможные в рамках образовательного процесса: прямые и косвенные, формальные и неформальные, вербальные и невербальные.
Гностический компонент	Представляет систему знаний, которые следует усвоить в процессе получения образования, в т.ч. по программам СПО.
Операционный компонент	Интегрирует совокупность психологических, педагогических и информационных технологий, а также умений, навыков и действий, применяющихся и передающихся в рамках образовательного процесса.
Отношенческий компонент	Подразумевает включение различных отношений, в которые вступают участники образовательного процесса посредством образовательных коммуникаций.
Интенциональный компонент	Отражает совокупность мотиваций, желаний и намерений участников образовательного процесса, вступающих в образовательные коммуникации.
Ценностно-смысловой компонент	Представляет совокупность ценностей и смыслов, привносящихся в образовательные коммуникации их участниками, а также усваивающиеся посредством этих коммуникаций [12, С. 82-83].

Термин «образовательная коммуникация» мы будем трактовать как процесс интерактивного взаимодействия между участниками образовательного процесса в ходе работы с информацией. Он направлен, прежде всего, на ценностно-смысловое согласование и понимание содержания образования, получаемого, в том числе студентами колледжа. Как отмечает О.Б. Даутова [2, С. 10], в качестве основы такого рода коммуникаций выступает ряд принципов организации педагогического взаимодействия (Табл. 3).

Таблица 3

Принципы организации педагогического взаимодействия между участниками образовательного процесса

Принцип	Характеристика
Субъектность	Реализуется как деятельностно-преобразующий способ существования индивида, целенаправленное развитие его умений и навыков, связанных с проектированием собственной жизни средствами познания и преобразования мира и самого себя.
Персонификация	Требует включения во взаимодействие переживаний, эмоций и соответствующих им действий и поступков, т.е. таких элементов личностного опыта, которые не соответствуют ролевым ожиданиям и нормативам.
Деятельность и интерактивность	Требуют реализации различных видов деятельности субъектов образовательного процесса и возможности широкого взаимодействия между ними.
Событийность	Реализуется в сфере практических действий участников образовательного процесса, как субъектов событий, оказывающих воздействие на личность, метаморфозы её представлений, ценностей и смыслов.
Индивидуальная и совместная творческая деятельность	Позволяет развивать индивидуальные особенности студентов и уникальность сообщества в целом.

Анализ практического опыта деятельности колледжей [4; 8-9] демонстрирует, что в них организация конструктивного взаимодействия студентов осуществляется, как правило, на основе технологии коллективного взаимодействия. Она представляет собой совокупность задач и методов, которые

обеспечивают создание развивающей гуманистической самоуправляющейся общности участников образовательного процесса. Основывается организация конструктивного взаимодействия студентов на внутригрупповой и межгрупповой совместной деятельности. Ведущая характеристика такой деятельности — достижение кооперативного результата учебной деятельности, включающего в себя вклад всех участников [10, С. 25-26]. В свою очередь, технология группового взаимодействия учащихся колледжа подразумевает реализацию определённого алгоритма (Табл. 4).

Таблица 4

Алгоритм группового взаимодействия студентов колледжа

Этап	Содержание
1	Деление учебной группы на микрогруппы для решения конкретных задач.
2	Получение каждой из микрогрупп какого-либо задания и выполнение его под руководством лидера.
3	Выполнение предложенного задания таким образом, чтобы возможно было оценить индивидуальный вклад каждого участника группы или микрогруппы.
4	Непостоянство состава микрогрупп, студенты колледжа должны получать опыт взаимодействия с различными представителями своей учебной группы.

Коллективная учебная деятельность, характеризующаяся осуществлением конструктивного взаимодействия между её участниками, играет решающую роль в достижении ряда целей (Табл. 5).

Таблица 5

Цели конструктивного взаимодействия

Категория	Цели
Развитие	Самосознания, самоопределения и самореализации студентов колледжа.
	Мыслительных способностей учащихся в ходе совместного осуществления творческого поиска способов решения поставленных задач.
Формирование	Готовности учащихся к конструктивному сотрудничеству в рамках учебной и будущей профессиональной деятельности.
	Дополнительной мотивации к обучению в результате возникновения личностно-значимого сотрудничества.
	Благоприятного психологического климата.
Овладение	Способами эффективной организации совместной деятельности.
Моделирование	Деловых отношений в рамках учебной деятельности [2-3; 5; 10].

Далее, на современном этапе развития педагогических теории и практики представляется возможным с определённой долей уверенности констатировать существование ряда стадий организации деятельности микрогрупп в ходе реализации технологии коллективного взаимодействия (Табл. 6).

Таблица 6

Стадии организации деятельности учебной микрогруппы

Стадия	Краткая характеристика
Предварительная подготовка	Анализ ситуации, фиксирующейся внутри коллектива, по его результатам — постановка задач, определение места избранной учебной проблемы в образовательной деятельности, подготовка плана для дальнейших коллективных действий учащихся в составе микрогрупп.
Коллективное планирование	Обсуждение в коллективе возможных вариантов действий.
Коллективная подготовка	Организация работы микрогрупп таким образом, который позволяет каждому их члену проявить собственные индивидуальные способности и склонности.
Проведение учебной работы	Реализация действий, запланированных на всех предыдущих стадиях.
Коллективный анализ	Анализ полученных результатов учебной деятельности, работа над ошибками, извлечение необходимых уроков, которые позволят сделать более эффективной дальнейшую учебную, а в последствии и профессиональную деятельность выпускников колледжа.

Согласно исследованиям отечественных педагогов [2-3; 6; 8-9], при проектировании технологии конструктивного взаимодействия, в т.ч. в колледже, необходимым к соблюдению является ряд педагогических условий (Табл. 7).

Педагогические условия осуществления конструктивного взаимодействия между участниками образовательного процесса

Группа	Условия
Психолого-педагогические условия	Реализация потребности в общении и самореализации.
	Выявление потребностей и интересов студентов, необходимость обсуждения материала, значимого для всей учебной группы.
	Обращённость к личному опыту студентов колледжа.
	Предоставление учащимся права выбора в условиях конкретной учебной ситуации.
	Реализация субъект-субъектного подхода к образовательному процессу.
	Принцип безопасности и доверительности образовательного процесса.
	Реализация обратной связи между участниками образовательного процесса.
Дидактические условия	Реализация в организации СПО диалоговой модели обучения.
	Включение учащихся в различные виды социальных и социокультурных практик.
	Систематическое применение приемов, методов, стратегий, направленных на организацию работы с понятиями и суждениями.
	Развитие у студентов колледжа рефлексивной позиции, стимуляция их стремления к самовыражению.
Организационно-педагогические условия	Обогащение и развитие образовательной среды колледжа.
	Развитие студенческих сообществ в структуре колледжа.
	Создание инновационной инфраструктуры образовательной среды организации СПО.
	Наличие разработанного научно-методического комплекса и банка инновационных образовательных технологий.
Методические условия	Владение педагогами технологиями образовательной коммуникации.
	Внедрение новых образовательных практик, основывающихся на передовых гуманитарных технологиях.
	Систематическое повышение уровня профессиональной компетенции преподавательского состава, особенно по проблемам, касающимся процесса организации коммуникативного взаимодействия в образовательной среде [2, С. 14].

Соблюдение вышеперечисленных условий с высокой вероятностью будет способствовать успешной организации конструктивного взаимодействия между участниками образовательного процесса. В свою очередь, достижение такого рода результатов станет важной составной частью подготовки будущих высококвалифицированных специалистов, способных адаптироваться к динамично меняющимся социально-экономическим условиям современных России и мира.

Кроме того, выпускники колледжа, освоившие навыки, необходимые для конструктивного взаимодействия, с большой вероятностью будут демонстрировать такие предусмотренные Национальной доктриной образования в Российской Федерации результаты, как уважение «прав и свобод личности», а равно способность проявлять «национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов» [7].

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, отметим, что применение конструктивного взаимодействия на учебных занятиях студентов колледжа будет способствовать:

- повышению эффективности профессиональной подготовки будущих высококвалифицированных специалистов, основанной на индивидуальных способностях и интересах учащихся колледжа;
- реализации принципа равноуровневости профессиональной подготовки;
- формированию у студентов ряда навыков, необходимых для осуществления профессиональных коммуникаций в учебной, а впоследствии и в профессиональной деятельности;
- организации непрерывности передачи необходимых будущим специалистам знаний, умений и навыков, причём не только от преподавателя к студенту, но и между студентами;
- ориентации учреждений среднего профессионального образования на конечные результаты обучения.

Кроме того, применение технологии коллективного взаимодействия повышает ответственность студентов колледжа не только за свои успехи, но и за результаты коллективного труда. Таким образом, формируется адекватная самооценка личности, своих возможностей и способностей, достоинств и ограничений.

При этом у преподавателей отпадает необходимость в сдерживании темпа продвижения одних и стимулирования других студентов, что, целом, позитивно сказывается на микроклимате в коллективе.

Обсуждение учебной информации с несколькими сменными студентами в составе различных микрогрупп, увеличивает число ассоциативных связей и обеспечивает более прочное усвоение студентами колледжа учебного материала.

Организация конструктивного взаимодействия между участниками образовательного процесса станет важной составной частью подготовки будущих высококвалифицированных специалистов, способных адаптироваться к динамично меняющимся социально-экономическим реалиям современных России и мира.

Литература:

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. М., 2005. 1136 с.
2. Даутова О.Б. Образовательная коммуникация. Традиционные и инновационные технологии. М., 2018. 93 с.

3. Ермишкина Е.Н. Конструктивное педагогическое взаимодействие в организации совместно-распределенной деятельности преподавателя и студентов колледжа. Дисс... канд. пед. наук. Ставрополь. 2018. 160 с.
4. Зимовина О.А., Гретинская Е.О. Тьюторство как способ повышения мотивации и социокультурной коммуникации учащихся // Вестник РМАТ. 2019. № 4. С. 83-90
5. Качалова А.В., Костенко А.А., Терсакова А.А. Программа социально-психологического сопровождения развития жизненного ресурса личности в юношеском возрасте // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2016. № 3. С. 37-42
6. Матяш О.И. Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование? // Сибирь. Философия. Образование: Альманах. 2002. Вып. 6. С. 47-51
7. Национальная доктрина образования в Российской Федерации // Электрон. дан. Режим доступа Url: <https://nsportal.ru/sites/default/files/2020/11/08/nr-f-doctrina.pdf> (Дата обращения: 05.02.2021)
8. Никитин М.В. Сетевое взаимодействие педагогического колледжа по продвижению образовательного анскулинга: понятийный аппарат, правовая база, результаты // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 1 (29). С. 58-62
9. Никитин М.В. Сетевые образовательные сообщества СПО как инновационный субъект непрерывного образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 3 (27). С. 25-29
10. Педагогика. Краткий курс. М., 2013. 243 с.
11. Пирмагомедова Э.А., Азизова Н.И., Пирмагомедова Р.К. Основные направления и особенности развития ценностной сферы личности в подростковом возрасте // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 1. С. 55-60
12. Шутенко А.И. Развитие образовательных коммуникаций в современном вузе // Высшее образование в России. 2011. № 7. С. 80-86

Педагогика

УДК 378

преподаватель Авакян Римма Валерьевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Левченко Наталия Валерьевна

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Аннотация. Сегодня трудно представить национальные группы, которые живут, руководствуясь только своим этническим своеобразием. Данный период характеризуется преодолением духовного кризиса, в котором пребывают многие страны. Современное общество характеризуется наличием этнокультурных связей. В статье рассмотрены вопросы, касающиеся формирования поликультурной компетентности будущих педагогов в образовательной среде вуза. Определен комплекс педагогических условий, соблюдение которых будет способствовать формированию поликультурной компетентности студентов педагогических направлений. Выделены критерии и показатели сформированности поликультурной компетентности, подобран пакет диагностических методов для измерения ее уровня.

Ключевые слова: поликультурная компетентность, ценности, будущие педагоги, образование, студент, вуз.

Annotation. Today it is difficult to imagine ethnic groups that live guided only by their ethnic identity. This period is characterized by the overcoming of the spiritual crisis in which many countries find themselves. Modern society is characterized by the presence of ethnocultural ties. The article discusses issues related to the formation of the multicultural competence of future teachers in the educational environment of the university. A complex of pedagogical conditions has been determined, the observance of which will contribute to the formation of multicultural competence of students of pedagogical directions. The criteria and indicators of the formation of multicultural competence are highlighted, a package of diagnostic methods is selected to measure its level.

Keywords: multicultural competence, values, future teachers, education, student, university.

Введение. Национальное возрождение и социально-экономические условия последних лет создают межнациональную напряженность в обществе. Утрата традиционно сложившихся ценностных ориентаций, отсутствие духовных ориентиров подрастающего поколения активизировали поиск новых, жизненно важных ценностей для молодежи, способов их включения в учебно-воспитательный процесс.

В своих работах В.М. Коротов, М.Т. Громкова, О.В. Заславская и другие доказывают, что любые проблемы общества и социума неизбежно отражаются на состоянии образования, а, следовательно, и образовательного пространства, которое оказывает существенное влияние на развитие тех или иных тенденций в обществе, поддерживает или тормозит их, реализует свои специфические возможности решения социальных проблем.

Высшее профессиональное образование на треть (а в ряде секторов на две трети) не соответствует запросам рынка труда. По окончании обучения не по специальности, по данным Росстата, трудоустраивается 31,3% выпускников педагогических вузов. В этой ситуации будущие педагоги нуждаются в «ценностном стержне», обеспечивающем устойчивость мировоззрения и поступательность развития в процессе самоопределения, что требует специальной педагогической помощи и выработки стратегий ее осуществления [1].

Немаловажную роль в образовании занимает формирование личности будущего педагога. На свете не найдется двух абсолютно одинаковых людей. Нас отличают манеры поведения, характер, внешность, жизненная позиция. Невзирая на расу, вероисповедание постоянно меняющиеся условия жизни требуют

поисков смысла существования каждого отдельно взятого человека. По мнению А.Н. Джуринского поликультурность человека закладывается отнюдь не на генетическом уровне [2].

Как справедливо замечено Л.В. Колобовой, образование должно быть направлено на формирование человека культуры, способного работать с идеями разных культур [3].

Если проанализировать современные исследования, которые посвящены образовательной практике, то можно обратить внимание на то, что все больше появляется работ, которые отражают вопросы межкультурного взаимодействия в образовательном процессе. Об этом свидетельствуют защищенные кандидатские диссертации последних лет: Семенова Л.А. Формирование российской национальной идентичности студентов в условиях поликультурного образовательного пространства вуза (Тюмень, 2017), Осолова Т.Л. Формирование национальной идентичности студентов в поликультурном обществе (Тюмень, 2017), Кац А.С. Формирование межэтнической толерантности студентов в поликультурной среде вуза (Казань, 2018), Эрдниева Э.В. Формирование коммуникативной компетентности бакалавров гуманитарного профиля в условиях поликультурной среды (Махачкала, 2018) и др.

Анализируя в педагогической литературе понятие поликультурность мы можем сделать вывод о том, что это, с одной стороны, качество личности, которое позволяет идентифицировать себя как личность со своей собственной культурой и системой ценностей, сформированной толерантностью по отношению к другим культурам и культурой межнационального общения. С другой стороны, поликультурность рассматривается как характеристика современного образования.

Взгляды ученых по данному вопросу сводятся к единому заключению: педагогические кадры должны подготавливаться с учетом традиций этноса, а образовательная система призвана сформировать и развить поликультурное сознание личности каждого студента.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению "педагогическое образование" определяет основные компетенции, которые отражают способность студентов, будущих педагогов, к деятельности в поликультурной образовательной среде. После обучения будущие педагоги должны демонстрировать уважительное отношение к историческому наследию и культурным традициям того или иного народа, иметь сформированное толерантное восприятие различий представителей разных национальностей, а также возможность умело использовать поликультурную образовательную среду. Региональный характер, в том числе и для поликультурного образования в России предопределяет социальный заказ высшего образования, который базируется и предопределяет профессиональный стандарт педагога, который должен иметь для работы в поликультурной образовательной среде сформированную поликультурную личность, обладающую профессионально нравственными качествами. К личностным качествам и профессиональным компетенциям, необходимым педагогу для того чтобы взаимодействовать в этнокультурной среде, учитывая её многообразие, для осуществления развивающей деятельности относят умение формировать и развивать универсальные учебные действия, образцы и ценности социального поведения, навыки поликультурного общения и толерантность [4].

На личностном уровне поликультурное образование способствует формированию профессионально значимых качеств студентов как системы профессионально значимых аффективных и субъектно-волевых характеристик, наличие и степень сформированности которых обеспечивают успешное осуществление профессиональной деятельности педагога в поликультурной образовательной среде.

На уровне социума поликультурное образование способствует преодолению межнациональных конфликтов и как следствие лучшей эффективности при сотрудничестве граждан, которые провозглашают определенные ценности той или иной культуры. Аксиологическая составляющая поликультурного образования базируется на ее целях, задачах, содержании и имеет следующие компоненты: - ценностное отношение к своей культуре, то есть гражданская позиция: активная любовь к Родине, самоидентификация; осознание значимости других культур, то есть воспитание толерантного отношения к представителям других национальностей, осознание принятия их ценностей. Из этого следует, что необходимо ориентировать обучающихся на осмысление общечеловеческих ценностей, а также развитие у них профессионально значимых качеств.

Результатом межэтнического взаимодействия должно стать убеждение в необходимости взаимодействия с представителями других культур, понимание и принятие ценностей всех культур. Профессиональная компетентность педагога является одним из факторов, который влияет на качество воспитания в условиях поликультурной образовательной среды.

Изложение основного материала статьи. Анализ практики образовательной действительности, на примере высшего образования города Калуги, свидетельствует о том, что будущие педагоги - студенты педагогических направлений Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского недостаточно готовы к взаимодействию в поликультурной образовательной среде и к формированию поликультурной личности своих воспитанников. Об этом свидетельствуют опросы будущих педагогов (приняли участие 96 студентов дневного отделения, 1 и 2 курса.), которые недостаточно четко осознают значимость и необходимость поликультурного воспитания детей на современном этапе российского образования (67%). У будущих педагогов не достаточно сформировано представление о национальном своеобразии, духовных традициях, идеалах национальных систем воспитания (36%), также не систематизированы представления студентов о народной педагогической культуре как этнокультурном феномене (49%) и о содержании, и методах функционирования их в различных условиях поликультурной образовательной среды. Также не сформировано умение выявлять и объяснять причинно-следственные связи в контексте совершенствования поликультурного воспитания будущих воспитанников в предметно-пространственной среде образовательных учреждений, наполненных культурными компонентами (76%).

В экспериментальной части исследования нами была организована работа, направленная на проверку эффективности реализации разработанной программы формирования поликультурной компетентности будущих педагогов в образовательной среде вуза при изучении цикла педагогических дисциплин. Программа была построена на основе выявленных ранее организационно-педагогических условий поликультурной образовательной среды вуза.

Поликультурная компетентность студентов – это владение интегративной совокупностью основополагающих компетенций: мотивационно-целевой, ценностно-смысловой, общекультурной, коммуникативной, образующая сложную систему функциональных компонентов.

Нами были выявлены критерии и показатели сформированности поликультурной компетентности, подобран пакет диагностических методов для проведения экспериментальной работы (таблица 1).

Таблица 1

Диагностическая карта исследования сформированности компонентов поликультурной компетентности

№	Критерии и показатели	Методики
1	Когнитивный (знания о различных культурах, о поликультурной компетенции).	Опросник «Определение национальных стереотипов»; Опросник на выявление знаний о поликультурной компетентности.
2	Мотивационно-ценностный компонент (мотивация к учебной деятельности, ценностные ориентации).	Тестирование поликультурных ценностей (сокращенный вариант по материалам С.А. Хазовой); Опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» А.А. Реана.
3	Деятельностно-поведенческий (способность самостоятельно решать профессиональные задачи, связанные с межкультурной коммуникацией).	Вопросник «Индекс толерантности»; Анкетирование на выявление коммуникативных способностей; Методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко.

В зависимости от уровня сформированности компонентов поликультурной компетентности нами выделены следующие ее уровни: высокий, средний и низкий (таблица 2).

Таблица 2

Уровни сформированности поликультурной компетентности

Уровни	Показатели
Высокий	Студент демонстрирует ярко выраженную мотивацию, способен спроектировать исход процесса межкультурного общения, лидерские качества, знание о культурных особенностях окружающих людей и наличие собственной нравственной позиции, толерантное отношение к национальной специфике поведения партнера, соблюдение правил речевого этикета.
Средний	Студент находится на среднем уровне мотивации, способен к анализу культурологической информации, проявляет умение прогнозировать и постоянно анализировать результаты педагогической деятельности, использует некоторые правила речевого этикета, но не всегда способен дать правильную оценку национальной специфике поведения, демонстрирует черты как интолерантной, так и толерантной личности.
Низкий	У студента мотивация невыраженная, возникают трудности в процессе общения в связи с неумением ставить цели и преодолевать трудности, обучаемый предпочитает роль ведомого в межкультурном общении, наличие интолерантных установок.

Сводные результаты по уровню сформированности поликультурной компетентности студентов представлены в таблице 3.

Таблица 3. Уровень сформированности поликультурной компетентности студентов на констатирующем этапе

Группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
ЭГ	16%	40%	44%
КГ	20%	44%	36%

В целом результаты показали то, что уровень сформированности поликультурной компетентности студентов недостаточно высокий для студентов, большинству из которых предстоит воспитывать и обучать будущее поколение в многонациональной образовательной среде.

Нами были выделены педагогические условия, необходимые для успешного формирования поликультурной компетентности студентов, посредством изучения педагогических дисциплин:

- разработка специальной, научно обоснованной системы занятий, основой которой выступает межкультурный диалог;
- включение в содержание обучения сведений, способствующих формированию знаний о современных тенденциях развития общества, навыков проведения межкультурного диалога, межкультурного межличностного группового взаимодействия;
- использование методов активного обучения;
- использование информационного, компьютерного, технического, программного обеспечения в образовательном процессе;
- реализация модульной технологии обучения.

В рамках изучения 1 модуля студенты писали эссе на следующие темы: какие народные традиции, поверья, приметы, праздники соблюдаются в вашей семье? Педагогическое наследие К.Д. Ушинского по проблеме поликультурного воспитания детей. Проблема поликультурного воспитания в трудах Я.А. Коменского. Что такое межкультурная коммуникация?

Также для составления презентаций и последующего их обсуждения была дана примерная тематика докладов: диалог культур как путь гуманизации педагогического процесса; поликультурное образование как педагогическая проблема (модуль 1). Предмет, методология и задачи поликультурного образования; педагогические условия поликультурного образования (модуль 2). Педагогическая система поликультурного воспитания (модуль 3). Теоретические модели поликультурного образования: цели, принципы, содержание, методы (модуль 4).

Традиционные формы и методы, приемы организации работы в вузе (лекции и семинарско-практические занятия) чередуются с нетрадиционными (анализ воспоминаний об изучаемой личности, личных и официальных документов, научных трудов и фотографий, драматизация событий из жизни и профессиональной деятельности изучаемой личности, этическая оценка событий из биографии, графическое представление жизненного пути выдающейся личности, составление истории семьи и истории успеха в профессии, квест, метод решения конкретных ситуаций, организация просветительских встреч со студентами - будущими педагогами; использование студентами исследовательский методов педагогики, психологии, социологии, истории в рамках собственной научно-исследовательской деятельности и др.) [4].

Примерная тематика проектов включала в себя следующие вопросы: Модуль 1. Психолого-педагогическая характеристика толерантности. Модуль 2. Учебная экскурсия – поиск и посещение исторически значимого места в городе (т.е. места, история которого связана с историей, политикой, культурой других стран), подготовка фото- или видеоотчета и рассказа об этом месте в формате Microsoft Power Point; Также студентам предлагался поиск интересной информации об особенностях культуры разных стран (каждому студенту – отдельная страна) и подготовка презентации в формате Microsoft Power Point. Модуль 3. Выявление межкультурных и межэтнических стереотипов в повседневном общении. Модуль 4. Составление собственной системы предупреждения возникновения межнациональных конфликтов; технологии реализации культурологического подхода. Концепция «Школа диалога культур» В.С. Библера; социокультурная компетентность, толерантность.

Проведено занятие на тему «Изучение воспитательных средств в контексте поликультурного воспитания». Студентам было предложено составить картотеку занятий «народные подвижные игры» разработать картотеку народных подвижных игр (не менее 10).

Был проведен круглый стол. Тема: «Анализ педагогического наследия по проблеме поликультурного образования детей». Перечень дискуссионных вопросов для круглого стола следующий:

1. «Разнообразие тематики вечеров досуга в университете, их организация в целях воспитания эмоционально-положительного отношения к культуре разных народов»;
2. «Взаимодействие семьи и школы в воспитании эмоционально-положительного отношения к представителям разных народов»;
3. «Воспитание у учащихся симпатии и уважения к людям разных национальностей посредством ознакомления с живописью и декоративноприкладным искусством»;
4. «Проблема поликультурного воспитания в трудах Я.А. Коменского»;
5. «Педагогическое наследие К.Д. Ушинского по проблеме поликультурного воспитания детей»;
6. «Народное воспитание в трудах А.С. Макаренко»;
7. «Творческое наследие В.А. Сухомлинского и проблема поликультурного воспитания».

Нами использовался также метод интерактивного моделирования, который заключается в искусственном воссоздании ситуации с последующим анализом и оценкой этой ситуации. При желании можно использовать метод симуляции, при котором также происходит искусственное воссоздание ситуации, но упор делается на различные варианты поведения. Рассмотрим примеры заданий ниже.

1. Придумайте и проиграйте ситуацию конфликта, возникшую в процессе межкультурного общения в классе, где вы преподаете. Опишите различные варианты развития событий и расскажите, как грамотно выйти из подобной ситуации.

2. Расскажите, с какими проблемами в процессе межкультурного общения вы сталкивались и проанализируйте их причины. Второе собеседование рекомендуется заменить методом биографической рефлексии, который нацелен на осознание студентом собственной культурной идентичности. В этом случае студенту можно дать задание: провести самостоятельное исследование, в результате которого необходимо получить ответы на вопросы:

- 1) Какой национальности члены вашей семьи? Расскажите о вашем «семейном древе».
- 2) Расскажите, какие народные традиции, поверья, приметы, праздники соблюдаются в вашей семье.
- 3) Ответьте на вопрос, к какой национальности вы себя относите и почему.

Подобное задание помогает студенту развить такой важный компонент поликультурной компетентности, как культурная самоидентификация.

Выводы. Формирование поликультурной компетентности студентов вуза представляет собой целенаправленный и организованный процесс активного вовлечения студентов в поликультурную педагогическую среду и будет результативным при реализации выделенных педагогических условий.

С целью определения эффективности внедрения условий в учебный процесс был проведен второй замер уровней сформированности поликультурной компетентности.

Сравнительный анализ полученных результатов, полученных в результате проведения констатирующего и контрольного этапов экспериментов, позволил выявить позитивную динамику уровня сформированности поликультурной компетентности у будущих педагогов.

В контрольной группе существенных изменений, как качественных, так и количественных обнаружено не было (в сравнении с результатами первого этапа эксперимента). Это позволяет сделать вывод о том, что формирование поликультурной компетентности у испытуемых в экспериментальной группе произошло в результате целенаправленного формирования.

На основании вышеизложенных данных можно сделать вывод, что разработанная и реализованная программа в экспериментальной группе дала более высокий результат по формированию поликультурной компетентности у студентов.

Результаты исходной и итоговой диагностики показателей компонентов поликультурной компетентности, представленные в таблице 4, позволяют судить о положительной динамике в повышении уровней сформированности компонентов поликультурной компетентности будущих педагогов в экспериментальной группе.

Уровень сформированности поликультурной компетентности студентов на контрольном этапе

Уровни	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
ЭГ	38%	37%	25%
КГ	22%	48%	30%

Статистический анализ и обработка полученных результатов показали, что формирование поликультурной компетентности будущих педагогов, на основе разработанной программы, более эффективно и динамично, чем при традиционном подходе.

Литература:

1. Гушина Н.А. Ценностное самоопределение студентов магистратуры в аксиосфере интернета / В сборнике: Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Материалы региональной университетской научно-практической конференции. Сер. "Психолого-педагогические науки" 2019. С. 32-36
2. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире: Учебное пособие. - М: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999. – 200 с.
3. Колобова Л.В. Некоторые аспекты поликультурного образования / Л.В. Колобова. – Вестник ОГУ. – №2 (121). – 2011. С. 188-191.
4. Прокофьева О.Н. Использование историко-биографических знаний в развитии профессионально значимых качеств будущего педагога: ценностный подход. // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. С. 422.
5. URL: <http://fgosvo.ru/docs/101/69/2/1> (дата обращения 27.01.2021).

Педагогика

УДК 730

**старший преподаватель кафедры искусствоведения
и изобразительных искусств Адамова Татьяна Александровна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный институт культуры» (г. Тюмень);

**старший преподаватель кафедры искусствоведения
и изобразительных искусств Серяков Алексей Витальевич**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный институт культуры» (г. Тюмень)

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПОЗИЦИОННЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВУЗА СРЕДСТВАМИ ГРАФИЧЕСКОГО ПЕЙЗАЖА

Аннотация. В данной статье рассмотрены проблемы формирования композиционных навыков студентов художественного вуза средствами графического пейзажа. Автор проводит исследование по использованию композиционных приемов (передачи пропорций изображаемых объектов в пределах заданного формата, гармоничного использования тона, уравновешенности частей через композиционное построение, правильность перспективы, коллажирование и др.), методов («от частного к общему», «от простого к сложному», «анализ произведений» «эскизирование» будущей композиции пейзажа с заданными плановости, тона и композиции основных обязательных средств и т.д.), для использования в профессиональной подготовке студентов творческих направлений.

Ключевые слова: навык, композиционный навык, графический пейзаж, композиционный прием, методы, основы композиции.

Annotation. This article deals with the problems of formation of compositional skills of art University students by means of graphic landscape. The author conducts research on the use of compositional techniques (transfer of proportions of depicted objects within a given format, harmonious use of tone, balance of parts through compositional construction, correct perspective, collaging, etc.), methods ("from particular to General", "from simple to complex", "analysis of works", "sketching" of the future landscape composition with the given planning, tone and composition of the main mandatory means, etc.), for use in professional training of students of creative directions.

Keywords: skill, compositional skill, graphic landscape, compositional technique, methods, basics of composition.

Введение. На современном этапе развития российского образования, происходят глобальные изменения и в области художественного образования. В сложившихся социокультурных, экономических условиях происходят перманентные поиски новых образовательных парадигм, способствующих формированию компетенций будущих профессионалов в различных направлениях художественной культуры, формированию профессиональных компетенций.

Решением данной проблемы, в ходе диссертационных исследований, занимались специалисты различных направлений науки психологии и педагогики.

Так, например, Ягулова Т.А. кандидат педагогических наук, считает, что профессиональная подготовка бакалавров возможно при условии качественного улучшения содержания, форм и методов обучения в вузе [1].

А, другой исследователь Городецкая С.В. считает, что одной из важнейших проблем формирования профессиональных навыков студентов художественного вуза, является изучение, понимание и осознание ценностей художественной культуры [2].

Изложение основного материала статьи. Проблема формирования профессиональных навыков не нова.

Так, проблемой развития навыков вообще, занимались многие отечественные психологи. Среди них можно выделить таких ученых, как Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, В.С. Кузин и др.

С.Л. Рубинштейн подразумевает под навыками «автоматизированные компоненты сознательного действия человека, которые вырабатываются в процессе его выполнения [3].

Так, Л.С. Выготский утверждает, что «Навыки – это то, что человек может делать, не затрачивая внимания» [4].

Навыки, считал В.С. Кузин, это сформированные в результате упражнений способы действия [5].

Как видим, в науке сформировались определенные научные познания в плане раскрытия понятия «навык», которые, прежде всего, связаны с определённым родом деятельности, в нашем исследовании мы будем рассматривать профессиональную художественно – творческую деятельность в образовательном процессе вуза. Известно, что профессиональная подготовка студентов художественного вуза не представляется без знаний композиции.

Таким образом, проанализированная научная литература, показала, что основные положения преподавания «Композиции» в художественном вузе, по законам искусства изложены в педагогических концепциях Е.В. Шорохова [6], [7], Н.Н. Ростовцева [8] и др.

В работах вышеуказанных авторов формированию у студентов художественного вуза композиционных навыков уделяется особое внимание, так как любое художественное произведение, изобразительного или дизайнерского искусства, строится по законам композиции, где расположение и связь частей изображаемого, обусловлено идеей, замыслом, определенной функцией изделия, отвечающему эстетическим ожиданиям зрителя, заказчика, потребителя.

На протяжении многих веков теоретические и практические основы композиции в изобразительном искусстве были в центре внимания художников.

Так, например русский живописец В.И. Суриков считал, что основой любого творческого произведения является композиция. "Главное для меня композиция. Тут есть какой-то твердый, неумолимый закон, который только чутьем можно угадать, но который до того непреложен, что каждый прибавленный или убавленный вершок холста или лишняя поставленная точка разом меняют всю композицию" [9].

По мнению автора учебного пособия, «Психология живописи» Кузина В.С композиционные навыки формируются при выполнении упражнений, показатели которых действия, доведенные до автоматизма. При систематическом выполнении упражнений по построению композиции студенты обучаются важным художественным навыкам [10].

Существует огромное количество мнений о необходимости обучения законам композиции. Представители реалистического направления, такие художники, как И.Е. Репин, В.А. Серов и другие, уделяли большое внимание построению композиции.

Известный советский художник и теоретик методики обучения Н.Н Волков считает композицию «замкнутой структурой с фиксированными элементами, которая связана единством смысла». Цель, формообразующий принцип композиции – смысл [11].

По его утверждению композиция, как расположение частей целого и их состав, должна включать в себя следующие необходимые условия: первое заключается в том, что без ущерба для цельной картины не может быть убрана или заменена ни одна её часть.

Из этого следует, что любое произведение изобразительного искусства строится по правилам композиции при использовании композиционных приемов, с помощью которого автор воплощает идею и замысел в художественную форму.

Именно при определении понятия композиции возникает её основной закон, который необходимо соблюдать для того, чтобы воспринимать художественную работу как неделимое и единое целое. На основе этого выделяем то, что именно не разделение всех частей изображения – основная черта этого закона. Необходимость взаимосвязи и согласованности каждого элемента изображения также немаловажная черта этого закона. Закон целостности является главным условием построения гармоничной композиции, который коррелирует со всеми остальными законами, в той или иной степени объединяя их в себе. Так, закон подчиненности идейному замыслу имеет в своей основе закон целостности, но дополняет его условием организации всех частей произведения посредством их подчинения идейному содержанию.

Исходя из всего вышесказанного, можно композицию определить, как организационную составляющую, благодаря которой картина получается целой, а элементы изображения соподчиняются друг другу, также композиция требует конкретного и четкого изображения элементов в совокупности и передаёт замысел художника.

Таким образом, в отечественной педагогике художественного образования накоплен ценный методический опыт, направленный на развитие композиционных навыков у обучающихся, этот опыт можно использовать в практике работы со студентами на начальном этапе обучения, в процессе подготовке на занятиях дисциплин профессионального цикла.

Рассмотрим опыт российских педагогов работающих в художественных вузах. Так, например, в практике работы педагога-художника В.И. Лесняка по изучению основ композиции обучение строится на основе общеизвестных методов: «от частного к общему», «от простого к сложному», «анализ произведений» и др. При этом в ходе анализа произведений проводится различные типы анализа, способствующие раскрытию содержания, композиционного построения, структуры организации формы [12].

В методике работы О.В. Чернышева в работе со студентами-дизайнерами используются методы «от общего к частному» и «от сложного к простому», которые направлены на целостное композиционное построение комплексно. Методика практической работы строится на принципе проблемно-методологического подхода и системно-деятельностной ориентации художественно-проектного творчества [12].

Следовательно, из опыта работы по освоению основ композиции со студентами художественных вузов становится очевидным. Рассмотрим методику формирования композиционных навыков студентов художественного вуза на примере выполнения графического пейзажа, в ходе которого необходимо уделить внимание изучению возможностей графики, её выразительным средствам, таких как линия, пятно, в изображении пейзажа контраст передача плановости, перспективы.

Для того чтобы передать графический пейзаж, а также для передачи пространственных отношений объектов, светотени важно использовать основные средства изображения графики: линия, штрих, точка и пятно, фактура.

Изображением пейзажа графическими материалами занимались многие художники. И.И. Шишкин и Рембрандт Харменс Ван Рейн, И.Н. Павлов и др.

Анализ графических пейзажей, позволяет понять, как были исполнены эти и другие произведения с точки зрения техник, графических приемов.

В методике выполнения композиционного построения графического пейзажа, на наш взгляд, более приемлема методика работы «от общего к частному» и «от простого к сложному». Для выявления уровня сформированности композиционных навыков в ходе выполнения графического пейзажа, нам следует уточнить определение понятия «навыки композиционного построения графического пейзажа», которое видится как овладение приемами художественно-изобразительной деятельности, основанное на выразительных средствах графики в соответствии с законами композиции и для передачи воздушно-пространственных отношений в процессе построения графического пейзажа путём повторения композиционных приемов.

Таким образом, процесс формирования композиционных навыков средствами графического пейзажа зависит от стиля выполнения графического пейзажа, правильного видения композиционного построения. Обучение графическому искусству учит использовать всего два тона: тёмный и светлый, при этом грамотно распределять тона, штриховку, пятна линии, фактуру, для полного построения композиционного изображения. Поддержание интереса обучающихся связано, в основном, с использованием различных инструментов для построения пейзажа, композиционных приемов, основных обязательных средств.

Так, например, использование передачи пропорций изображаемых объектов в пределах заданного формата, как композиционного приема. Данный прием показывает, что пропорции каждого изображаемого объекта в композиции, должны соблюдаться в пределах выбранного формата. При удалении вглубь картины объекты должны становиться меньше и, наоборот, при изображении объектов на первом плане должны быть соблюдены их размеры.

Одним из важных этапов работы является сбор материала, анализ произведений художников-графиков, работающих в жанре графического пейзажа, выполнение зарисовок, этюдов. В процессе композиционного построения можно выделить следующие действия: проанализировать передаваемые объекты в композиции в совокупности и отдельно; исключить или включить объекты; ввести контрасты и акценты, выделить главное и подчинить его второстепенному, как общему замыслу произведения.

Одной из проблем в изображении графического пейзажа студентами первых курсов является передача плановости, тона в рисунке. Для решения этих проблем, можно использовать прием коллажирования из бумаги ахроматических оттенков, что позволит получить эскиз будущей композиции пейзажа с заданными плановости, тона и композиции.

При правильном выполнении всех перечисленных действий можно понять передаваемый художником смысл и суть изображения, донести все внутренние мотивы по созданию картины, которая в завершающем этапе будет правильно структурирована.

Таким образом, становится очевидным необходимость формирования композиционных навыков студентов начальных курсов художественного вуза, как одного из важных средств изображения и познания действительности средствами графического пейзажа.

Однако, проанализировав методическую литературу, мы пришли к выводу, что недостаточно современных методических публикаций рассматривающих проблему формирования навыков композиционного построения в процессе выполнения графического пейзажа.

Выводы. Таким образом, процесс формирования композиционных навыков в ходе выполнения графического пейзажа студентами художественного вуза, предполагает использование методик различных инструментов для построения пейзажа, композиционных приемов (передачи пропорций изображаемых объектов в пределах заданного формата, гармоничного использование тона, уравновешенности частей через композиционное построение, правильность перспективы, коллажирование и др.), методов («от общего к частному» и «от частного к общему», «от простого к сложному», «анализ произведений» «эскизирование» будущей композиции пейзажа с заданными плановости, тона и композиции основных обязательных средств и т.д.) Композиционные навыки помогают студенту-художнику формировать и передавать в своём произведении личное творческое видение, правильно его выражать, соблюдая все законы композиционного построения, а также являются основой творческой деятельности, помогают передавать и понимать смысл изображения и его мотивы, которые художник пытается донести до зрителей.

Литература:

1. Ягупова Т.А. Развитие творческих способностей студентов «Искусство интерьера» на занятиях «основы композиции» // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия гуманитарные и социальные науки. Выпуск 3, - Орел, 2009 - с.304 - 308 (0,2 п.л.)
2. Городецкая С.В. Развитие художественно-творческой активности студентов 1-3 курсов художественно-графических факультетов педвузов в процессе изучения орнаментального искусства <https://www.dissercat.com/content/razvitie-khudozhestvenno-tvorcheskoi-aktivnosti-studentov-1-3-kursov-khudozhestvenno-grafich>
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии <https://bookap.info/klasik/rubinshteyn> (дата обращения 11.11.2020)
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова <http://a-mov.ru/books/vygotskij-pedagogicheskaja-psihologija.htm>
5. Психология, Кузин В.С., Ломов Б.Ф., 1982. <https://obuchalka.org/20190323107860/psihologiya-kuzin-v-s-lomov-b-f-1982.html> обращения 11.11.2020)
6. Шорохов Е.В. Композиция, Учебник для студентов художественно-графических факультетов педагогических институтов. - 2-е изд. - М.: Просвещение, 1986. – 153 с.
7. Ростовцева Н.Н. История методов обучения рисованию - М.: Изобразительное искусство, 1971. – 295 с.
8. Методологическая основа создания тематической композиции https://studbooks.net/1798896/pedagogika/metodologicheskaya_osnova_sozdaniya_tematicheskoy_kompozitsii

9. Кузин В.С. Психология живописи: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности "Изобраз. искусство" М.: ОНИКС, 2005. - 303 с.
10. Волков Н.Н. Композиция в живописи. - М.: Искусство, - 1977. – 98 с.
11. Шандыбин А.С. Формирование композиционной грамотности у будущих дизайнеров на начальном этапе обучения в вузе <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kompozitsionnoy-gramotnosti-u-buduschih-dizaynerov-na-nachalnom-etape-obucheniya-v-vuze>

Педагогика

УДК 37.06:316.614

кандидат педагогических наук, доцент Алешина Светлана Александровна
Институт педагогики и психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
доктор педагогических наук, профессор Егорова Юлия Николаевна
Оренбургский институт путей сообщения – филиал Самарского государственного университета путей сообщения (г. Оренбург);
кандидат педагогических наук, доцент Конькина Евгения Владимировна
Институт педагогики и психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ВЫЗОВЫ И НОВЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОБРАЗОВАНИЮ

Аннотация. В статье представлены проблемы, которые возникли в процессе перехода школы на дистанционное обучение, предпринят анализ подготовки современного педагога к работе в новых условиях, а также способы преодоления проблем подготовки будущих педагогов при переходе к новым формам работы.

Ключевые слова: оффлайн и онлайн обучение, психолого-педагогическая подготовка педагогов, личность учителя, самообразование, преадаптация.

Annotation. The article presents the problems that arose during the school's transition to distance learning, analyzes the preparation of a modern teacher to work in new conditions, as well as ways to overcome the problems of training future teachers in the transition to new forms of work.

Keywords: offline and online education, psychological and pedagogical training of teachers, teacher's personality, self-education, pre-adaptation.

Введение. Особенностью организации образовательного пространства в современном мире является оптимальный запрос общества выбор методов, форм, средств, а главное – содержания образования. Актуальность исследования обусловлена возникшими противоречиями, которые:

- с одной стороны востребованность эффективного специалиста – будущего педагога, способного осуществлять профессиональную деятельность в любых сложившихся условиях, с другой стороны неготовность в ряде ситуаций осуществлять образовательный процесс в ситуации дистанционного обучения (программное обеспечение, формы контроля, обратная связь с родителями и др.);

- проблема с качественной подготовкой будущего педагога, который должен быстро адаптироваться сам и создавать условия для адаптации обучающихся, обладать необходимыми знаниями, умениями, навыками преподавания дисциплины, но и готов адаптироваться к тем обстоятельствам профессиональной деятельности, которые даже спрогнозировать порой сложно. То, что А.Г. Асмолов назвал процессом «преадаптации» [3].

Изложение основного материала статьи. Целью данного исследования явилось выявление проблемных участков подготовки педагога к работе в новых условиях совмещения оффлайн и онлайн обучения; обнаружение наиболее острых проблем психолого-педагогической подготовки педагогов, решать которые необходимо было «здесь и сейчас». Эти проблемы анализировались на предмет возможности их решения в существующих правовых и институциональных рамках современной школы.

В ходе исследования были проанализированы практики, реализуемые образовательными организациями в новых условиях. Для достижения поставленных целей предстояло раскрыть, что требует изменений в образовательном процессе при переходе на дистанционное обучение, и какие изменения наличествуют в образовательном процессе при переходе на дистанционное обучение. Соответственно, целью статьи явилось выявление тех направлений подготовки будущих педагогов, которые помогут адаптироваться к школе со всеми вызовами дистанционного обучения [2]. Инновационный потенциал образования высшей школы сегодня должен учитывать не только процесс обучения в новом формате, но и способы жизни с учетом индивидуализации всех ее сфер: скорость восприятия, способность личности к самоорганизации, высокая самодисциплина и самоконтроль.

Дистанционное обучение как ответ системы образования на пандемию представляет собой новую реальность, анализировать которую необходимо, прежде всего, с помощью качественных методов. Качественный анализ системы дистанционного образования позволяет выявить не только массовые практики, но и единичные решения, которые важны для преодоления проблемных ситуаций.

Качественный анализ основных затруднений в организации дистанционного формата образовательного процесса, отмеченных родителями:

- неравномерность распределения учебной нагрузки;
- наличие неконструктивной обратной связи с педагогом;
- недостаточность или избыточность учебного материала по предметам;
- множественность каналов организации образовательного процесса в дистанционном формате, что требует быстрой переключаемости внимания, а также навыков подключения и действий ученика в различных виртуальных системах [7].

Следует отметить ряд проблемных зон, отмеченных педагогами:

- востребованность навыков «особой» готовности к уроку, чтобы он был интересным, поскольку дистанционное обучение имеет свои особенности;
- организация в доступной и интересной форме видеобучения (использование короткометражных и полнометражных игровых, документальных и анимационных фильмов отечественного или зарубежного производства) [6];
- разработка специальных методических материалов, которые можно использовать при онлайн образовании, например, через ZOOM.

Педагогический корпус, вошедший в новую образовательную реальность, столкнулся с необходимостью перестройки всего арсенала методического сопровождения образовательного процесса, овладения новыми дистанционными технологиями, а также с необходимостью построения и внедрения обновленного психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса, предполагающего наличие навыков «адаптированности к неопределенности» как у педагогов, так и у учеников [1].

Основными формами помощи школ педагогам стали вебинары, консультации, мастер-классы, видеолекции, инструкции. Некоторые учителя начали обучение на курсах повышения квалификации по тематике дистанционного обучения. Активно подключились к обучению педагогов муниципальные методические центры. Задачей вуза, при подготовке специалиста, является обучение новым методам и формам работы, создание новых технологий обучения и воспитания [7].

Практика организации образовательного процесса в изменившихся условиях неопределенности показала, что востребуются навыки работы на различных образовательных платформах. Опрос на предмет преодоления профессиональных дефицитов учителей, проведенный НИУ ВШЭ, выявил активный запрос на овладение знаниями по работе на уроках виртуальных досок, таких как, Kahoot и Quizizz. Большинство респондентов отмечали заинтересованность в получении новых профессиональных навыков по работе в сложившихся условиях дистанционного обучения, а также активно включались в процесс повышения квалификации в означенном русле [8].

Основные барьеры при решении проблемы дефицита необходимых профессиональных навыков педагогов представлены в таблице 1.

Таблица 1

Особенности формирования профессиональных навыков педагогов

Сформированный профессиональный навык	Способ коррекции
Готовность и способность педагога к преподаванию в новых условиях.	Разработка необходимых по содержанию и качеству программ повышения квалификации для массового обучения учителей, т.к. имеющиеся программы ПК не всегда в полной мере соответствуют новым условиям и требованиям. Увеличение финансирования массового обучения педагогов.
Опыт применения ИКТ-технологий и платформ с сервисами для обучения в профессиональной деятельности.	Активное внедрение в преподавание новых платформ и приложений, способных расширить традиционный ресурс форм дистанционного обучения.
Умение работать в конкурентной среде педагогов, владеющих новейшими достижениями в области ИКТ.	Низкая конкуренция в профессии учителя не способствует созданию среды, стимулирующей постоянное самообучение, привлечение в образовательные учреждения специалистов, владеющих новейшими достижениями в области компьютерных технологий.

Следует отметить ряд проблемных моментов, которые требуют решения:

- отсутствие материально-технического оснащения проведения практических и лабораторных работ в дистанционном режиме ограничивает объем учебного материала, возможного организовать дистанционно;
- наличие различного уровня компьютерного обеспечения учеников затрудняло как подключение, так и включенность каждого в единый, организованный согласно расписанию, образовательный процесс;
- отсутствие цифровой грамотности родителей;
- несостоятельность системы оценивания контактной организации образовательного процесса и дистанционного формата; и полное отсутствие возможности оценивания результатов таких предметов как физическая культура, музыка и т.д.

Действительность организации образовательного процесса в дистанционном формате выявила отсутствие эквивалентности учебных часов традиционного и дистанционного формата обучения; проблематичность перехода на индивидуальные планы.

Традиционный текущий и итоговый контроль в условиях дистанционного обучения не давал реального представления об уровне обученности детей и при этом существенно увеличивал нагрузку учителей.

Основными препятствиями, которые затрудняли освоение образовательных программ в дистанционном режиме, вступили:

- перенесение традиционных подходов к обучению (классно-урочная система, методы, формы, оценочные процедуры) в дистанционное обучение;
- отсутствие опыта обучения по индивидуальному учебному плану и практики индивидуализации обучения.

Опрос, проведенный коллегами, показал, что объём и распределение учебной нагрузки педагога в условиях дистанционного обучения претерпели изменения.

Первая половина дня включала проведение учебных занятий, вторая – проведение внеурочных занятий, консультирование детей, родителей. Поскольку рабочий режим педагога полностью выстраивался за компьютером, неизбежным является пересмотр оплаты труда, связанный с увеличением рабочего времени. То есть сегодня возникла необходимость разработки новых нормативных документов, регламентирующих нагрузку педагогов, должностных обязанностей социального педагога, педагога-организатора, библиотекаря, заместителя директора по воспитательной работе.

К общим, объединяющим всех проблемным моментам, стоит отнести:

- недостаточную оснащенность техническими средствами для учеников и педагогов, способную полностью покрыть востребованность в данных средствах при дистанционном режиме обучения;
- невозможность качественной организации дистанционного формата обучения в многодетных семьях, в виду отсутствия на каждого ученика в семье технического средства;
- отсутствие компенсации на электричество, амортизацию оборудования при данном формате организации образовательного процесса;
- сложности в предоставлении высокоскоростного интернета.

Кроме технических сложностей, следует отметить и психологические проблемы, возникшие в процессе работы в дистанционном формате, например:

- вопрос о взаимодействии с родителями учеников об организации обучения;
- организация методической, психологической поддержки детей и их родителей;
- снижение напряженности, в тех случаях, когда возникали психологические проблемы и затруднения.

Таблица 2

№	Алгоритм решения педагогических проблем	
1	Родители	Создать и передать спокойный эмоциональный фон ребенку; обратная связь с педагогом; помощь ребёнку в налаживании режима труда и отдыха, возвращение в привычный ритм учёбы. Составление краткосрочных и долгосрочных планов в отношении учёбы.
2	Школьники	Наладить режим; составлять расписание уроков и дел на день; заранее подготавливать учебный материал; придерживаться сроков выполнения домашнего задания; закрыть все пробелы знаний после дистанционного обучения.
3	Учителя	Учитывать трудности адаптационного периода; организация обратной связи с родителями; помочь закрыть все пробелы знаний после дистанционного обучения; дозировать домашнее задание; создать и передать спокойный эмоциональный фон ученикам; создавать работу учащихся в группах и парах; оценивать каждое достижение учащихся.
4	Администрация школы	Обеспечить подготовку классов; составить расписание учащихся для менее значительного контакта между классами; создать условия для обеспечения карантинных мер; составить расписание звонков; наладить работу столовой; провести консультации для педагогов по соблюдению карантинных мер.
5	Система дополнительного образования	Составить расписание с учетом менее значительного контакта детей; сделать упор на творческий потенциал детей. составлять занятия с учетом индивидуальных особенностей мышления; создать условия для обеспечения карантинных мер.
6	Другие участники образовательного процесса: психолог	Наблюдение за учащимися, как проходит адаптация, помощь в ней; наблюдение за самочувствием учащихся; выявление плохого самочувствия; ежедневная проверка температуры каждого ученика; соблюдение карантинных мер.

Выводы. Таким образом, стремительное введение нового формата обучения высветило ряд проблем, с которыми столкнулась система образования. Стало очевидным, что социальный заказ на образование – это отражение интересов всех участников образовательного процесса: учащихся и педагогов, родителей, а также образовательных учреждений профессионального образования, общества, государства. На протяжении последних лет, благодаря системе изучения потребностей учеников и родителей в образовательных услугах мы знаем запросы этих сторон в получении качественного образования.

Запрос родителей на качественное образование значительно вырос, т.к. современное общество характеризуется преобладанием информационных технологий и огромным потоком новой информации во всех областях знаний. Социальный заказ общества направлен на формирование личности, которая в условиях быстро и активно развивающейся окружающей среды будет отвечать этим условиям. Тот процесс цифровизации, на который планировалось отвести определенное время, произошел во всех сферах экономики и образования стремительно, за последние несколько месяцев [4].

Эффективность процесса формирования такой личности, в большей степени зависит от профессионализма самого учителя. В условиях постиндустриального общества он должен быть с развитым педагогическим мышлением, использовать современные педагогические технологии в процессе обучения и воспитания.

Все участники образовательного пространства: ученики, педагоги, преподаватели вузов и т.д. столкнулись с единым вызовом современности - неопределенностью, которая одновременно выступая и как новая задача, проблема, препятствие, и как условие существования; актуализируют насущное требование для каждого участника наращивать потенциал преадаптивности, повышать готовность личности к изменениям [5].

Литература:

1. Аллагулов А.М., Бугакова Е.В., Зулфугарова И.Ф. / От знаниевой к рефлексивно-креативной модели обучения / Учебно-методическое пособие / Оренбургский государственный педагогический университет. Оренбург, 2019., 196 с.
2. Алешина С.А., Еремина А.П. Управление инновационной деятельностью в образовании / С.А. Алешина, А.П. Еремина // Электронное учебно-методическое пособие / Оренбург, 2019.
3. Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия / Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен / Под общ. ред. А.Г. Асмолова. — М.: Издательский Дом ЯСК, 2018. — 546 с.
4. Былик Н.В., Горбовский Р.В. Готовь сани летом: рекомендации по быстрому переводу образовательного процесса в дистанционный формат при невозможности ведения образовательной

деятельности в обычных условиях / Н.В. Бысик, Р.В. Горбовский, и др. <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/418212477.pdf>.

5. Конькина Е.В., Егорова Ю.Н. Созидаящая самореализация личности в диалогическом взаимодействии: экзистенциально-антропологический подход / Конькина Е.В., Егорова Ю.Н. // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта.- 2017. – С. 94-100.

6. Науменко Н.М., Шаврыгина О.С. Использование учебного кинофильма в профессиональном образовании студента вуза: региональный аспект / Четвёртые Моисеевские чтения: национальные и региональные особенности языка Мат. Всеросс. (с между. уч.) науч. конф. 2018. С. 156-162.

7. Цыплят по осени считают: уроки covid-19 для школ Преодоление профессиональных дефицитов учителей / Опрос НИУ ВШЭ // <http://uchim-v-distante.tilda.ws/p1>.

8. Карлов И.А., Ковалев В.О., Кожевников Н.А. Экспресс-анализ цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации учебного процесса школ в дистанционной форме / И.А. Карлов, В.О. Ковалев, Н.А. Кожевников, и др.; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2020. — 56 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат филологических наук Аметова Эльмира Куртмоллаевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ВОСПИТАТЕЛЬНО-РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Настоящая исследовательская работа посвящена рассмотрению и подробному изучению воспитательно-развивающего потенциала игровых технологий обучения, применяемых в процессе образовательной деятельности в современных условиях информатизации и глобализации. Отдельное внимание уделяется специфике данного вопроса, определению ключевых аспектов, связанных с игровыми технологиями в образовательном пространстве современной образовательной организации.

Ключевые слова: игровые технологии в образовании, использование игровых технологий, воспитательных потенциал игровых технологий, развивающий потенциал игровых технологий, современная педагогическая наука.

Annotation. This research work is devoted to the consideration and detailed study of the educational and developmental potential of gaming teaching technologies used in the process of educational activities in modern conditions of informatization and globalization. Special attention is paid to the specifics of this issue, the identification of key aspects related to gaming technologies in the educational space of a modern educational organization.

Keywords: gaming technologies in education, the use of gaming technologies, educational potential of gaming technologies, developing potential of gaming technologies, modern pedagogical science.

Введение. В современных образовательных условиях, когда меняются не только образовательно-воспитательные принципы и формы взаимодействия педагога и обучающегося, но и устоявшиеся в течение длительного периода времени нормы, формы и механизмы педагогического воздействия на систему знаний обучающегося, особое внимание уделяется поиску новых интерактивных технологий, направленных на оптимизацию процесса обучения и воспитания. С каждым годом педагоги различных уровней образования стремятся к все большей модернизации системы образования посредством включения в учебные программы большего количества инноваций и интерактивных элементов. В рамках настоящей научной работы хотелось бы особенно обратить исследовательское внимание на такой спектр педагогических технологий, как игровые, занимающие специфическое положение в современной педагогической науке и практике.

Игровая деятельность занимает важное место в системе жизнедеятельности каждого современного человека, взрослеющего и самореализовывающегося различными способами. Многие исследователи данной сферы сходятся в том мнении, что любая человеческая деятельность и ее отдельные элементы можно считать игровой в той или иной степени, за счет чего можно судить о том, что базовой и первичной деятельностью была именно игра. Она активизирует различные элементы мышления человека, делает его гибким и готовым к изменениям, стремительно меняет его внутренние системы взаимодействия с различными внешними и внутренними явлениями, происходящими в обществе.

Именно поэтому, по нашему мнению, игровые технологии все чаще находят свое применение в современной педагогической практике организации и управления образовательным процессом на разных образовательных уровнях. Кроме того, такие технологии обладают определенным воспитательно-развивающим потенциалом, который преобразовывает образовательно-воспитательную реальность современного обучающегося и делает ее наиболее привлекательной для него.

Изложение основного материала статьи. Игровые технологии в современном образовательном пространстве в основном имеют вид учебной игры, которая представляется нами как особая модель реально существующего процесса или явления, которая в значительной степени имитирует профессиональную деятельность и которая направлена в первую очередь на формирование и развитие профессионально-ориентированных умений и навыков прикладного характера. Они представляются многими исследователями в виде особого направления деятельности педагогов различных дисциплин и предполагают изучение множеством смежных научных течений.

Такие технологии появились не сами по себе, а в результате возрастания необходимости использования информации особого типа в практике менеджмента (управления). Они также достаточно часто применялись социологами для получения результатов определенного типа, в следствие чего действенность применения

таких методов стала наглядной, а актуальность для осуществления преобразовательской и трансформационной деятельности – очевидной.

Игровые технологии сегодня активно используются в различных областях деятельности современного человека, поскольку обладают массой положительных эффектов и выполняют множество неочевидных функций. Поэтому особенно применение они нашли в педагогической практике организации и управления образовательным пространством.

Как отмечают многие исследователи, занимающиеся развитием данной темы, сегодня существуют два типа игр, которые соответствуют двум поколениям разработок социологического и педагогического характера:

- имитационные игры, которые еще принято называть деловыми играми;
- открытые игры, или называемые еще репрезентативными.

Теория и практика игровой деятельности в контексте формирования прочных общественно-экономических образовательно-социальных связей достаточно обширна и обусловлена появлением массы трансформационных процессов, происходящих в жизни российского социума. Особенно активное развитие получила вторая группа игр – открытые. Они развивались в различных направлениях, благодаря чему на сегодняшний день можно встретить несколько разновидностей игр открытого типа:

- инновационные игры;
- организационно-мыслительные;
- организационно-деятельностные;
- проектные;
- интерактивные;
- моделирующие и т.д.

Все они стали применяться в образовательном процессе, посредством чего теория и практика педагогики пополнилась значительным объемом новых методов и технологий взаимодействия педагога с обучающимся. Кроме того, такие игры позволили оказывать воспитательное и развивающее воздействие на обучающихся, что немаловажно в современных реалиях. Современная педагогика давно не преследует цели просто обучить человека чему-либо, передать ему знания о том или ином объекте окружающей действительности [2]. Вектор сдвигается в сторону предоставления обучающимся открытой площадки, в рамках которой они смогут самостоятельно или в коллективе развивать свои индивидуальные способности, проявлять потенциалы, взаимодействовать с собственными концепциями осуществления социальных и иных функций.

Именно поэтому педагоги с каждым годом все чаще обращаются к поиску подобных технологий взаимодействия с обучающимися, которые теперь находятся на одной ступени с педагогами по силе и эффективности влияния на образовательный процесс. Личность человека – основа образования нынешнего столетия. В связи с этим воспитание и развитие общих и специальных способностей обучающегося лежат в основе всей образовательной деятельности во всех учебных заведениях различного уровня и профиля подготовки [7].

Игры открытого типа стали «глотком свежего воздуха» в теории и практике педагогики. Они обладают массой специфических характеристик, которые делают их особенно актуальными для образовательной сферы:

- частичная свобода в контексте определения и выбора основных правил проведения игры и выполнения отдельных игровых действий, реализуемых как в команде, так и каждым человеком отдельно;
- довольно лояльный способ определения ведущих ролей участников игровой деятельности;
- нет необходимости искать и включать в игровые действия дополнительные материалы и дополнительную информацию по конкретной решаемой проблеме;
- все открытые игры ориентируются исключительно на личностное вовлечение игроков, их полную эмоционально-чувственную включенность в процесс решения игровой проблемы;
- принятие решений и рассмотрение различных точек зрения на ту или иную проблемную сторону игры происходит в открытом формате, что позволяет каждому участнику игры выразить собственное мнение и открыто поучаствовать в достижении конкретного результата;
- все обучающиеся ориентируются на совместное достижение поставленных ранее целей, задач, при этом каждый ощущает собственный вклад в процесс этого достижения, что делает игровую деятельность во многом личностно-ориентированной;
- в ходе игровой деятельности педагогом формируются важные условия, раскрываются возможности, необходимые для самостоятельного развития каждого обучающегося, для его саморазвития и самореализации и как индивида, и как члена коллектива обучающихся.

Все вышеперечисленные особенности позволяют проводить образовательно-воспитательную деятельность в игровой форме и предоставляет игроку возможность проявить себя в нестандартных игровых ситуациях, сопоставить свои мысли и свои действия, что зачастую приводит к ускоренному процессу самореализации обучающегося. Благодаря этому он учится самостоятельно принимать решения и взаимодействовать с коллективом, формировать собственный круг интересов, выражать свое мнение в наиболее толерантной и лояльной форме, проявлять коммуникативные способности.

Исходя из этого можно выделить следующие цели проведения таких игр в образовательной деятельности:

- отвлечение обучающихся от конкретной дисциплины и расширение их кругозора относительно учебного и воспитательного наполнения образовательной программы;
- утверждение их позиции в области принятия экстренных решений не по конкретному алгоритму, а в соответствии с существующей ситуацией;
- стимулирование их в области создания и формирования условий, необходимых для взаимного сотрудничества с иными членами группы и с педагогами включительно;
- выработка рефлексивных и аналитических навыков у обучающихся, которые в дальнейшем лягут в основу духовно-нравственного и ценностно-ориентированного становления личности;
- оказание наиболее эффективного воспитательного воздействия на обучающихся;
- развитие из навыков и способностей в области решения сложных насущных задач в соответствии с собственными выводами и построенными концепциями.

Некоторые отечественные исследователи данной темы пришли к выводу, что первая группа игр (имитационные, или деловые), которой мы уделили недостаточное внимание, в свою очередь при правильном и своевременном включении в образовательную программу позволяет достичь определенных результатов:

- содержательного;
- социального;
- психологического;
- энергетического;
- методологического типов.

Кратко опишем каждый из этих типов и конкретные результаты, которые достигаются в его рамках.

В случае с содержательным типом результатов применения имитационных игровых технологий отметим, что они порождают возникновение новых идей, проектных решений, различных программ деятельности, созданных в результате мыслительной деятельности не одного, а нескольких человек. В этом случае активизируются механизмы группового решения проблем [1-4].

В группу социального типа результатов входит развитие умений и навыков в области формирования и развития организационно-управленческих команд, направленных на осуществление разработанных ранее программ и проектных решений посредством привлечения социотехнических средств, которым соответствуют навыки работы и взаимодействия человека в команде и с командой.

Результаты психологического типа содержат в своем составе механизмы формирования и развития устойчивой системы направления внимания на личностно-индивидуальное развитие каждого члена группы, на достижение взаимопонимания, раскрытия творческого потенциала каждого участника игровой деятельности. Такие результаты невозможны сами по себе, в связи с чем педагог-организатор внедряет в образовательный процесс дополнительные мероприятия по выработке психотехнических средств, к которым можно отнести различные семинары, курсы и тренинги социально-психологической подготовки человека к взаимодействию в команде [8; 10].

Под энергетическими результатами включения в образовательную деятельность игровых технологий необходимо понимать освоение обучающимися высокого энергетического потенциала, который способствует значительному повышению уровня социальной активности человека, в соответствии с чем формируется благоприятная атмосфера внутри коллектива и расширяется общее биополе группы. Для этого применяются всевозможные системы психофизической и психолого-педагогической саморегуляции обучающегося.

Методологический тип результатов включает постепенную и комплексную разработку наиболее актуальных и адекватных методов организационно-управленческой деятельности, а также самоорганизации обучающимися собственной деятельности как в рамках учебного заведения, так и за его пределами.

Выводы. В соответствии со всем вышесказанным, отметим, что и имитационные, и открытые игры нацелены в первую очередь на раскрытие воспитательно-развивающего потенциала современных педагогических технологий данного типа. Они преследуют цель воспитать достойную личность, способную совершать взаимодействия с различными людьми при различных обстоятельствах, а также самостоятельно организовывать, регулировать и актуализировать собственную деятельность в области как обучения, так и самообучения, воспитания и самовоспитания.

Игровые технологии при их верном и комплексном использовании в образовательном процессе могут проявить свой воспитательно-развивающий потенциал, который, в свою очередь, может стать значимым элементом формирования принципиально новой педагогической технологии и педагогического принципа взаимодействия с обучающимися на различных образовательно-воспитательных и организационно-управленческих уровнях.

Литература:

1. Абрамова, Н.С., Ваганова, О.И., Трутанова, А.В. Формирование коммуникативных умений магистрантов при изучении дисциплин профессионального цикла / Н.С. Абрамова, О.И. Ваганова, А.В. Трутанова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 3 (20).
2. Асташина, Н.И., Симусева, М.В. К вопросу об использовании интерактивных методов обучения / Н.И. Асташина, М.В. Симусева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 1 (18).
3. Бледнова, В.Н., Камачева, Е.А. Брифинг-конференции как интерактивная форма обучения по дисциплине «Физическая культура и спорт» / В.Н. Бледнова, Е.А. Камачева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7. – № 3 (24). – С. 40-43.
4. Гладков, А.В., Кутепов, М.М., Трутанова, А.В. Разработка фондов оценочных средств в условиях реализации компетентного подхода / А.В. Гладков, М.М. Кутепов, А.В. Трутанова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 3 (20). – С. 138-141.
5. Кутепов, М.М., Шагалова, О.Г., Леонтьева, Г.А. Возможности интерактивных технологий, программных средств и технических ресурсов в представлении учебно-методического материала / М.М. Кутепов, О.Г. Шагалова, Г.А. Леонтьева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 2 (23). – С. 273-276.
6. Новикова, А.В. Опыт использования информационных интерактивных образовательных технологий в техническом вузе / А.В. Новикова // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2014. – № 6 (22). – С. 239-242.
7. Рахимов, М.М. Дидактические основы активизации учебно-познавательной деятельности учащихся / М.М. Рахимов // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т. 6. – № 4 (21). – С. 379-382.
8. Сидачева, Н.В. Групповая дискуссия - универсальный метод повышения степени креативности в обучении иностранному языку / Н.В. Сидачева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6.
9. Сундеева, Л.А., Осадчикова, Е.В. Формирование общекультурных компетенций экономистов технологиями интерактивного обучения / Л.А. Сундеева, Е.В. Осадчикова // Карельский научный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 2 (23). – С. 44-47.
10. Усатова, И.Ю. Реализация компетентного подхода в обучении английскому языку студентов языковых направлений подготовки с помощью интерактивных технологий / И.Ю. Усатова // Карельский научный журнал. – 2017. – Т. 6. – № 1 (18). – С. 38-42.

УДК 373:371.134:37.013.42

кандидат педагогических наук, доцент Амет-Уста Зарема Ремзиевна

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

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В статье проанализирована сущность понятий «гендер», «компетентность», «гендерная компетентность»; акцентировано внимание на определении гендерной компетентности как одной из ключевых компетенций в дошкольном образовании. Рассмотрены структурные элементы гендерной компетентности: когнитивный (знание различных вопросов гендерной педагогики и психологии), мотивационный (уровень осознанного подхода к реализации гендерного воспитания детей) и деятельностный (умение и навыки решения типичных проблемных педагогических ситуаций в процессе гендерной социализации детей). Выделены педагогические условия формирования гендерной компетентности воспитателей в условиях дошкольной образовательной организации: изучение педагогами современной научно-методической, психолого-педагогической литературы, публикаций в периодических специализированных изданиях (по гендерной проблематике); выявление, изучение и обобщение перспективного педагогического опыта гендерного воспитания детей; апробация методических разработок; внедрение интерактивных форм обучения педагогов (тренингов, конкурсов педагогического мастерства, методических рингов, лабораторий педагогических знаний); создание условий для становления воспитателя как фасилитатора, который способствует проявлению ребенком природных возможностей и их обогащению.

Ключевые слова: гендер, профессиональная компетентность, гендерная компетентность, педагогические условия, формирование гендерной компетентности воспитателей.

Annotation. The article analyzes the essence of the concepts of «gender», «competence», «gender competence»; focuses on the definition of gender competence as one of the key competencies in education. The structural elements of gender competence are considered: cognitive (knowledge of various issues of gender pedagogy and psychology), motivational (level of conscious approach to the implementation of gender education of children) and activity (ability and skills to solve typical problem pedagogical situations in the process of gender socialization of children). The allocated pedagogical conditions of formation of gender competence of teachers in pre-school educational organizations: a study of teachers of modern scientific-methodical, psychological-pedagogical literature, publications in periodical specialized publications (gender); identification, study and generalization of advanced pedagogical experience of gender education of children; the approbation of methodical developments; the introduction of interactive forms of education teachers (trainings, competitions of pedagogical skills, teaching rings, lab pedagogical knowledge); creating conditions for the formation of the educator as a facilitator, which contributes to the manifestation of the child's natural capabilities and their enrichment.

Keywords: gender, competence, gender competence, pedagogical conditions, formation of gender competence of educators.

Введение. В последнее время повышенный интерес научной и педагогической общественности вызывают вопросы профессиональной компетентности современных воспитателей, в частности, их гендерная компетентность как важная составляющая профессионально-педагогической культуры.

Учитывая гендерные основы социального равенства, Российской Федерацией подписан ряд международных документов, деклараций и протоколов, которыми признана необходимость преодоления гендерного неравенства в обществе, а также обеспечения приоритета гендерного подхода к созданию условий саморазвития и самовыражения человека независимо от его пола. Проблема внедрения гендерного компонента в педагогическую деятельность воспитателей, вопросы эффективности и результативности формирования гендерной компетентности как составляющей их педагогической компетентности, приобретают сегодня особое значение.

Цель статьи: проанализировать особенности формирования гендерной компетентности воспитателей в условиях дошкольной образовательной организации и выделить соответствующие педагогические условия.

Изложение основного материала статьи. Исследование теоретико-методологических аспектов проблемы формирования гендерной компетентности воспитателей имеет свою специфику, поскольку осуществляется на стыке психологических, культурологических, правовых и педагогических научных направлений. Поэтому для однозначного понимания изучаемой проблемы следует выделить основные понятия и категории, которые будут использоваться в ходе исследования. Важнейшими из них являются: «гендер», «профессиональная компетентность», «гендерная компетентность».

В научную литературу термин «гендер» введен с целью разграничения биологического и социального толкования ролевых отношений мужчин и женщин в социуме. Анализ научной литературы, касающейся проблемы гендера, свидетельствует, что понятие «гендер» рассматривали: Л.В. Градусова [4], Г.Л. Ильин [5], Т.А. Репина [7], А.Л. Сиротюк [8], Н.А. Шинкарева [9]. Гендер трактуется учеными как система ценностей, норм и характеристик мужского и женского поведения, социально-ролевых статусов, стиля жизни и образа мышления, приобретенных в процессе социализации и обусловленных конкретными историческими, социально-экономическими условиями и культурой.

Рассматривая следующее понятие «профессиональная компетентность» отметим, что «компетентность» определяется как: круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, имеет знания и опыт; приобретенная в процессе обучения интегрированная способность личности, которая состоит из знаний, опыта и ценностей, которые могут целостно реализовываться на практике; степень квалификации педагога, которая позволяет успешно решать стоящие перед ним задачи [2, с. 57]. В отечественной литературе компетентность определяется как: определенное психическое состояние, которое позволяет действовать самостоятельно и ответственно, это умение выполнять определенные трудовые функции; наличие специальной эрудиции, постоянное повышение своей профессиональной подготовки; способность субъекта труда к выполнению задач и обязанностей повседневной деятельности; потенциальная готовность решать задачи «со знанием дела» [3].

Профессиональная компетентность педагога – это теоретическая и практическая готовность специалиста к осуществлению педагогической деятельности, представленная совокупностью общепедагогических, специальных, технологических, коммуникативных и рефлексивных компетенций, выражающихся в способности педагога самостоятельно, ответственно, эффективно выполнять трудовые функции.

Как указывает Т.Б. Веселова, существует критериальная характеристика профессиональной компетентности педагога дошкольной образовательной организации. Так, раскрывая компетентность воспитателя как совокупность личностных качеств, проявляющихся в его деятельности и поведении, можно выделить следующие ее характеристики:

а) мотивационный компонент (готовность к проявлению компетентности), конкретизирующийся следующими показателями деятельности: потребность, интерес, мотивация к осуществлению профессиональной деятельности;

б) когнитивный компонент, предполагающий такие показатели, как: осознание, понимание, знание особенностей профессиональной деятельности; знание целей, задач, содержания, принципов, форм, методов и средств обучения и воспитания дошкольников;

в) эмоционально-волевой компонент – получение удовольствия, удовлетворения, переживание радости, проявление инициативы, контроль собственного поведения, способность нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности;

г) ценностный компонент – отношение к содержанию компетентности и к объекту ее применения, описываемое такими показателями, как важность, существенность, значимость;

д) деятельностный компонент – проявление компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях. В деятельности проявляется через умение, применение, использование. Это умения результативно формировать знания, умения и навыки в соответствии с образовательной программой; умение руководить основными видами деятельности детей дошкольного возраста; умение взаимодействовать с детьми, родителями, коллегами [3, с. 112].

Анализ современной психолого-педагогической литературы гендерной направленности [4; 5; 7; 8; 9] позволил дать определение понятию «гендерная компетентность». Это интегральная характеристика профессиональной компетентности педагога включает в себя когнитивный, мотивационный и деятельностный компоненты и определяется единством ее структурных компонентов. Попробуем описать структуру гендерной компетентности воспитателя.

Когнитивный компонент – знание различных вопросов гендерной педагогики и психологии, знание современных тенденций и проблем гендерного развития общества, законодательных актов, регулирующих вопросы гендерного равенства, положений и сущности гендерного подхода к дошкольному образованию, основ гендерной теории (понятие о гендере, гендерных стереотипах и механизмах их действия, гендерных ролях, гендерной идентичности); особенностей гендерной социализации детей дошкольного возраста, принципов гендерного образования, форм и методов гендерного воспитания, вопросов гендерной компетентности и гендерной культуры воспитателей; осознание роли дошкольной образовательной организации как центра формирования основ гендерной культуры детей.

Мотивационный компонент – характеризует уровень осознанного подхода к реализации гендерного воспитания детей. При этом направленность (мотивационная сфера) личности, представленная в структуре гендерной компетентности, выявляется в соответствующих потребностях, мотивах, целях (к примеру, потребность защиты равных прав и возможностей мальчиков и девочек, мотивация достижения, самореализация, толерантность и т.п.).

Деятельностный компонент – показателями сформированности являются умения и навыки организации гендерного воспитания, умение согласовывать педагогические действия с реальными ситуациями и индивидуальными психологическими характеристиками личности ребенка, умение и навыки решения типичных проблемных педагогических ситуаций в процессе гендерной социализации детей, навыки диагностики уровня сформированности гендерной культуры.

Гендерно компетентным можно считать такого педагога дошкольной образовательной организации, которому присущи эгалитарные гендерные представления, у которого не выражены гендерные стереотипы, отсутствуют гендерные предубеждения, а также который способен качественно организовывать учебно-воспитательный процесс с учетом гендерного подхода [1]. Следует отметить, что такой педагог свободен от стереотипных взглядов, способен к самостоятельному принятию решений, способен замечать ситуации гендерного неравенства, анализировать и адекватно их оценивать, а также демонстрировать способность к решению гендерных проблем. Основной целью гендерного воспитания детей в условиях дошкольной образовательной организации является их подготовка к будущему выполнению социальной роли мужчины или женщины.

Как указывает Т.А. Репина, чтобы обеспечить благоприятные условия гендерной социализации детей, педагогу не только важно знать особенности ее протекания на каждом возрастном этапе, но и владеть умениями и навыками организации разных видов детской деятельности с учетом гендерного подхода [7, с. 127].

А.Л. Сироток отмечает [8], методическая поддержка организации гендерного воспитания в условиях дошкольной образовательной организации должна включать:

- анализ рекомендуемых примерных образовательных программ дошкольного образования на предмет их гендерной направленности, а также подбор вариативных программ;
- формулирование корректных целей и задач гендерного воспитания детей, подбор соответствующих методов, приемов и средств;
- создание в группе гендерно-ориентированной развивающей предметно-пространственной среды;
- поиск решений проблемных ситуаций в гендерном воспитании дошкольников, используя опыт педагогов-практиков;
- распространение собственного положительного опыта в гендерном воспитании детей, а также издание методических пособий, рекомендаций, разработок [8, с. 96-97].

Т.Б. Веселова отмечает, что методическая поддержка воспитателей лишь в том случае будет эффективной, когда все ее компоненты будут связаны между собой [3, с. 68]. В таком случае она будет опираться на научные достижения ведущих педагогов, работающих над проблемой гендерного воспитания,

способствовать развитию гендерной компетентности воспитателей, а также повышению качества осуществляемой ими образовательной деятельности с учетом гендерного подхода.

На основе изучения научной литературы по изучаемой проблеме, а также опыта педагогов-новаторов, были выделены педагогические условия, способствующие формированию гендерной компетентности воспитателей, в числе которых:

- изучение педагогами современной научно-методической, психолого-педагогической литературы, публикаций в периодических специализированных изданиях (по гендерной проблематике);
- выявление, изучение и обобщение перспективного педагогического опыта гендерного воспитания детей; апробация методических разработок;
- внедрение интерактивных форм обучения педагогов (тренингов, конкурсов педагогического мастерства, методических рингов, лаборатории педагогических знаний);
- создание условий для становления воспитателя как фасилитатора, который способствует проявлению ребенком природных возможностей и их обогащению.

Итак, для обеспечения эффективности процесса формирования гендерной компетентности воспитателей в условиях дошкольной образовательной организации необходимым является учет ряда педагогических условий.

Выводы. Таким образом, анализ научных источников позволяет прийти к выводу о том, что гендерная компетентность воспитателя, являясь неотъемлемой составляющей его профессионально-педагогической культуры, представляет собой такую деятельность, когда на основе совокупности знаний в области гендерной проблематики, соответствующих умений и навыков, а также непрерывного самосовершенствования и саморазвития обеспечивается наиболее оптимальный вариант организации учебно-воспитательного процесса с учетом гендерного подхода. От степени ее сформированности зависит гармоничное развитие мальчиков и девочек как представителей своего пола, становление их гендерной идентичности, усвоение детьми соответствующих гендерных ролей и моделей поведения. Только воспитатель, у которого сформирована гендерная компетентность во всей совокупности ее структурных компонентов, способен эффективно реализовывать процесс гендерного воспитания детей. В свою очередь, методическое сопровождение воспитателей должно способствовать развитию у них гендерной компетентности, а также формированию готовности решать новые профессиональные задачи.

Литература:

1. Амет-Уста З.Р. Методическое сопровождение гендерного воспитания детей в условиях дошкольного образовательного учреждения / З.Р. Амет-Уста, Л.Р. Эмирсалиева // Январские педагогические чтения: сборник научных трудов. – 2020. – Выпуск 6 (18). – С. 150-154.
2. Белая К.Ю. Методическая работа в ДОУ: анализ, планирование, формы и методы / К.Ю. Белая. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 96 с.
3. Веселова Т.Б. Совершенствование методической работы с педагогическими кадрами ДОУ / Т.Б. Веселова. – СПб.: ООО «Издательство «Детство-пресс», 2012. – 160 с.
4. Градусова Л.В. Гендерная педагогика: учебное пособие / Л.В. Градусова. – 2-е изд., стер. – Москва: ФЛИНТА, 2016. – 176 с.
5. Ильин Г.Л. Гендерная педагогика. Понятие «гендер» и его влияние на воспитание детей: уч. пособие / Г.Л. Ильин. – Москва: МПГУ, 2016. – 44 с.
6. Климентьева З.А. Методическая работа в образовательной организации / З.А. Климентьева – Казань: Экспро, 2013. – 145 с.
7. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада / Т.А. Репина. – М.: Педагогика, 1988. – 232 с.
8. Сиротюк А.Л. Дифференциация обучения на основе гендерного подхода / А.Л. Сиротюк // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 94-99.
9. Шинкарева Н.А. К проблеме повышения гендерной компетентности педагогов / Н.А. Шинкарева // Гуманитарные технологии педагогической диагностики в дошкольном образовании: от теории к практике. – 2008. – №1. – С. 425-429.

Педагогика

УДК 376.36-053.4(045)

кандидат педагогических наук, доцент Архипова Светлана Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

магистрант факультета психологии и дефектологии Рысева Светлана Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В материалах статьи рассматривается проблема формирования коммуникативных умений у дошкольников с общим недоразвитием речи, влияющая на обучение, воспитание и социализацию детей данной категории и требующая для своего решения применения не только традиционных, но и нетрадиционных средств, одним из которых является театрализованная деятельность. Целью исследования является анализ результатов экспериментальной работы по формированию коммуникативных умений у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами театрализованной деятельности.

Ключевые слова: формирование, коммуникативные умения, дошкольники с общим недоразвитием речи, театрализованная деятельность.

Annotation. The article deals with the problem of the formation of communicative skills in preschool children with general speech underdevelopment, which affects the training, education and socialization of children of this category and requires the use of not only traditional, but also non-traditional means, one of which is theatrical

activity. The aim of the study is to analyze the results of experimental work on the formation of communication skills in preschool children with general speech underdevelopment by means of theatrical activities.

Keywords: the formation, communication skills, preschoolers with general speech underdevelopment, theatrical activity.

Введение. Важным фактором формирования личности в современном образовательном пространстве является коммуникативная деятельность, основанная на осознанных действиях обучающихся в управлении своим поведением в соответствии с задачами процесса общения. Социальный статус ребенка, в том числе и дошкольника с общим недоразвитием речи, определяется, в первую очередь, умением контактировать с другими людьми, устанавливать с ними успешные взаимоотношения, то есть подразумевается наличие развитых коммуникативных умений.

На сегодняшний день понятие «коммуникативные умения» рассматривается в различных трактовках: это и свойства субъекта коммуникации, которые позволяют ему осуществлять общение на оптимально высоком уровне (О.М. Елисеенкова, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева) [8]; и умения по овладению всеми видами речевой деятельности, применению языковых и неязыковых средств в различных ситуациях речевой коммуникации (С.Л. Рубинштейн) [7]; и способы выполнения каких-либо действий, от которых зависит готовность индивида к общению; и способность к передаче информации в ходе общения, к установлению контактов и взаимосвязей (М.И. Лисина) [2] и др. Очевидно, что коммуникативные умения являются осознанными действиями по выстраиванию собственного поведения в соответствии с целями общения с другими людьми.

Коммуникативные умения развиваются в различных видах социального взаимодействия детей со взрослыми и сверстниками. Однако именно игра, признанная ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте, становится благоприятной средой для работы в данном направлении. Г.М. Андреева, А.А. Леонтьев, В.С. Мухина и др. утверждают, что использование игровых упражнений способствует снижению напряжения, повышению эмоционально-положительного настроения, а также побуждает детей к речевому взаимодействию. В качестве одной из форм игрового взаимодействия по формированию коммуникативных умений дошкольников можно рассматривать театрализованную деятельность.

По мнению О.М. Масленниковой, театрализованная деятельность дошкольников является специфическим видом художественно-творческого взаимодействия, в ходе которого осуществляется приобщение к доступным средствам сценического искусства, подготавливаются и разыгрываются театральные представления различной сложности, согласно выбранной роли. В момент реализации театрализованной деятельности между ее участниками происходит перенос отношений в игровую форму, ситуация общения с партнером при этом упрощается, так как в художественных образах происходит отражение социального опыта: каждый конкретный сюжет определяет состав участников, произносимую ими речь, а также последовательность изображаемых ситуаций. К тому же, театрализованная деятельность благоприятствует освоению средств речевого взаимодействия, способствуя формированию диалогической, эмоционально насыщенной речи, что является важным составляющим коммуникативных умений дошкольников [4, с. 582].

Вопросы изучения коммуникативного развития детей с общим недоразвитием речи неоднократно поднимались в исследованиях отечественных ученых (О.В. Дзюба, А.А. Дмитриев, О.В. Дыбина, Л.В. Юдина, Е.В. Ковылова, Н.А. Пешкова, М.Н. Ромусик, О.И. Толоконникова, Е.Г. Федосеева и др.). Авторы указывают на то, что наиболее распространенной речевой патологией в дошкольном возрасте является общее недоразвитие речи, при котором на фоне фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития наблюдается несовершенство коммуникативных умений, что свидетельствует о необходимости их целенаправленного формирования.

Проблема общего недоразвития речи детей актуальна и многосложна, о чем свидетельствует ряд психолого-педагогических исследований (В.П. Глухов, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Т. Б. Филичева и др.), в которых говорится, что дошкольникам с общим недоразвитием речи присущи не только трудности при организации собственной речевой деятельности, но и проблемы в овладении коммуникативными навыками, усвоение которых осложняется лексическими преградами, дефектами в связности речи и грамматическом оформлении высказывания. Выше перечисленные проблемы приводят к возникновению страха и смущения в общении, скованности, немногословности и безынициативности процесса коммуникации.

В данный момент специалисты в поиске наиболее эффективных способов активизации речевой коммуникации и потребности в общении у дошкольников с общим недоразвитием речи. О.В. Дзюба отмечает, что в ходе совершенствования коммуникативных умений детей данной категории важно учитывать ведущий вид деятельности, характерный для дошкольного возраста, то есть – игровой, а также ведущие формы общения (ситуативно-деловую, внеситуативно-познавательную), кроме того, необходимо основываться на уже усвоенных в речи ребенка языковых средствах [1, с. 86].

В качестве одной из форм организации педагогического взаимодействия по совершенствованию коммуникативных умений дошкольников с общим недоразвитием речи Л.В. Мамедова, А.Ф. Иоаниди предлагают рассматривать театрализованную деятельность, организованную с учетом структуры речевого нарушения детей [3, с. 264].

Как отмечает Т.Б. Попова, коммуникативные умения в процессе театрализованной игры развиваются в условиях игровой деятельности, которая оказывает благоприятное влияние на всестороннее развитие детей с общим недоразвитием речи, активизируя их полноценное общение. Игровая роль выполняет функцию опоры, определяющей поведение ребенка и удерживающей его в определенных заданных рамках. Происходит совершенствование навыков проецирования собственного отношения к окружающему посредством использования выразительных средств [5, с. 72].

По мнению О.А. Приваловой, театрализованная среда становится свободным пространством для продуктивного развития коммуникативных умений, способствуя пониманию партнера по общению с опорой на вербальные средства, мимику и эмоциональность жестов. Образ любого героя для реалистичной передачи нуждается в выработке устойчивых навыков выразительности речи, отображения характера в двигательном плане, а также умения совместной согласованной деятельности с другими детьми. Воплощение роли способствует раскрытию в ребенке потенциального коммуникативного ресурса [6, с. 248].

Несмотря на широкий круг исследований, проблема формирования коммуникативных умений у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами театрализованной деятельности остается актуальной,

так как в имеющихся разработках недостаточно раскрыты потенциальные возможности и организационно-методические условия ее реализации.

Изложение основного материала статьи. В материалах статьи мы обсуждаем результаты проведенного исследования по формированию коммуникативных умений у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами театрализованной деятельности.

На первом этапе исследования было осуществлено теоретическое изучение психолого-педагогической и методической литературы, уточнялась сущность понятий «театрализованная деятельность», «коммуникативные умения», анализировались особенности развития данных умений у дошкольников с общим недоразвитием речи. Второй этап включал исследование уровня сформированности коммуникативных умений у дошкольников с общим недоразвитием речи. На третьем – велась разработка содержания и реализация опытно-экспериментального обучения, осуществлялся анализ и интерпретация данных исследования, определялась его эффективность.

Экспериментальная работа была организована в МБДОУ «Детский сад № 1 «Светлячок»» р. п. Кузоватово Ульяновской области. В ней приняли участие воспитанники группы компенсирующей направленности в возрасте 6-7 лет, имеющих логопедическое заключение «Общее недоразвитие речи III уровня».

Для исследования коммуникативных умений дошкольников были использованы следующие методики: «Изучение коммуникативных умений у детей дошкольного возраста 4-7 лет» (Ю.А. Афонькина, Г.А. Урунтаева), «Исследование умений вести диалог» (И.А. Бизикова), «Культура общения» (Ю.А. Афонькина, Г.А. Урунтаева).

Обобщая результаты исследования уровня сформированности коммуникативных умений у дошкольников с общим недоразвитием речи по всем методикам, мы условно выделили три дифференцированных группы.

В первую группу вошли 19,5% детей, продемонстрировавших высокий уровень сформированности коммуникативных умений. Испытуемые данной группы активно обсуждали возможные варианты развития событий, умели договариваться с партнером, контролировали реализацию задуманной идеи. Дошкольники умели задавать вопросы и отвечать на них, выражать просьбы, советы в общении со сверстниками и взрослыми, владели правилами речевого этикета. Дети избегали конфликтов, стараясь прийти к справедливому решению проблемы, либо обращались за помощью ко взрослому.

Вторую группу составили 50,0% дошкольников с общим недоразвитием речи, продемонстрировавших средний уровень сформированности коммуникативных умений. Испытуемые данной группы старались договориться со своими партнерами, но чаще использовали методы принуждения, и редко прислушивались к мнению окружающих. На протяжении всей деятельности дети проявляли недостаточную речевую активность, допуская синтаксические, лексические и интонационные ошибки в построении высказываний. Умения задавать вопросы и отвечать на них были сформированы недостаточно, отсутствовал интерес к процессу общения. Наблюдались эпизодические проявления культуры общения, умений выражать просьбы, советы, предложения во взаимодействии со сверстниками и взрослыми. Испытуемые не провоцировали конфликты, но и инициативы по их разрешению не проявляли, подчиняя свои желания интересам других детей.

В третью группу вошло 30,5% дошкольников, у которых наблюдался низкий уровень сформированности коммуникативных умений. Испытуемые данной группы выполняли задания самостоятельно, не договариваясь с партнерами, практически не проявляя речевой инициативы. Дети не задавали вопросы и не отвечали на них, не обладали знаниями правил речевого общения, инициативу при выражении просьб и советов в общении проявляли крайне редко. Повседневная речь испытуемых очень редко обогащалась вежливыми словами, обычно это происходило по напоминанию взрослого. При выполнении совместных заданий часто отвлекались и мешали другим. Испытуемые могли провоцировать конфликтные ситуации, пренебрегая интересами партнеров по общению и не прибегая к помощи взрослого.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что для большинства детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи характерны низкий и средний уровни сформированности коммуникативных умений, что подтвердило необходимость проведения целенаправленной работы в данном направлении, в том числе и средствами театрализованной деятельности.

На основании полученных данных мы разработали программу театрального кружка, целью которой стало формирование коммуникативных умений дошкольников с общим недоразвитием речи, а также развитие их творческих способностей и эмоционально-личностной сферы.

Театрализованная деятельность детей с общим недоразвитием речи организовывалась в несколько этапов:

– предварительный этап, на котором проходило обогащение художественно-речевого запаса дошкольников фрагментами из народных сказок и фольклорных произведений, содержательными образами русских и иностранных сказок, расширение объема прослушанных и обсужденных художественных произведений;

– этап совершенствования творческих действий, предполагающий развитие творческих умений дошкольников с общим недоразвитием речи в ходе пересказа или собственного сочинения текстов с использованием уже известных сказок и сказочных персонажей в качестве примеров для подражания;

– этап постановки сказок, на котором в процессе реализации спектаклей осуществлялось проявление творческих способностей детей и закрепление коммуникативных умений при общении друг с другом.

Приобщение дошкольников с общим недоразвитием речи к театрализованной деятельности начиналось с вводных подготовительных занятий, на которых организовывалось подробное знакомство с театром, правилами поведения в нем, а также основными средствами вербальной и невербальной коммуникации (мимика, жесты, интонация, пантомимика). Несколько занятий было отведено просмотру театрализованных представлений, которые исполнял непосредственно сам педагог, а дети определяли интонацию и настроение героев произведений, упражнялись в исполнении отдельных реплик.

Далее проходило постепенное более глубокое включение детей непосредственно в театрализованную деятельность через проигрывание этюдов («Покажи без слов», «Покажи эмоцию», «Большой зуб», «Укачиваем куклу», «Покажи настроение», «Петух, лиса, сойка», «Покажи жестами» и т.д.). Они носили краткосрочный игровой характер, и предполагали изображение мимики, эмоций, характера героев.

Следующий этап, посвященный работе над постановкой театрализованных представлений, включал выбор художественных произведений, предварительную беседу по их сюжету, обсуждение героев (характер, поведение, внешний вид), выявление морали сказки. После выбора произведения шло распределение ролей, с учетом индивидуальных и речевых возможностей испытуемых, а также учитывались пожелания и самих детей. На каждом занятии организовывалась обратная связь, то есть рефлексия, которая помогала понять эмоциональный отклик испытуемых о проделанной работе через высказывание собственных впечатлений.

Через реализацию программы театрализованной деятельности осуществлялось развитие интонационной выразительности речи детей, активизация словаря, формирование способностей понимать собеседника через различные способы общения (по вербальному и невербальному поведению), совершенствовались умения выслушивать и уважительно относиться к партнеру по общению, отстаивать свою точку зрения, соотносить свои желания и стремления с интересами окружающих.

После проведения коррекционно-развивающей работы по совершенствованию коммуникативных умений у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами театрализованной деятельности был проведен контрольный эксперимент, в рамках которого осуществлялась повторная диагностика по методикам, применяемым в ходе констатирующего исследования. Результаты диагностики позволили выделить три дифференцированные группы испытуемых.

К первой группе с высоким уровнем сформированности коммуникативных умений было отнесено 58,3% дошкольников с общим недоразвитием речи (число испытуемых данной группы по сравнению с показателями констатирующего исследования увеличилось более чем в два раза). Во второй группе со средним уровнем сформированности коммуникативных умений оказались 25,0% испытуемых, что практически соответствует показателям констатирующего эксперимента. К третьей группе с низким уровнем сформированности коммуникативных умений было отнесено 16,7% детей (число испытуемых данной группы по сравнению с показателями констатирующего исследования уменьшилось в два с половиной раза).

Обобщая результаты контрольного исследования, мы пришли к выводу, что у дошкольников с общим недоразвитием речи, после поведения экспериментального обучения средствами театрализованной деятельности, наблюдается положительная динамика уровня сформированности коммуникативных умений.

Выводы. Проведенное исследование подтверждает, что для большинства детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи характерны низкий и средний уровни сформированности коммуникативных умений, что актуализирует необходимость проведения целенаправленной работы в данном направлении.

В качестве средства формирования коммуникативных умений у дошкольников с общим недоразвитием речи была определена театрализованная деятельность.

Результаты контрольного эксперимента позволили считать, что включение театрализованной деятельности в коррекционно-педагогическую работу способствовало формированию у дошкольников с общим недоразвитием речи более высокого уровня коммуникативных умений на фоне значительного расширения опыта взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Итоги исследования позволили определить возможности применения средств театрализованной деятельности в работе учителя-логопеда по формированию коммуникативных умений у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Литература:

1. Дзюба, О.В. Формирование коммуникативной компетентности дошкольников с общим недоразвитием речи / О.В. Дзюба // Преподаватель XXI век. – 2009. – № 2. – С. 85-89.
2. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 320 с.
3. Мамедова, Л.В. Театрализованная игра, как средство социализации детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Л.В. Мамедова, А.Ф. Иоаниди // Социология – 2020. – № 3. – С. 262-266.
4. Масленникова, О.М. Развитие коммуникативных способностей детей посредством театрализованной деятельности / О.М. Масленникова // Молодой ученый. – 2014. – № 19. – С. 581-583. – URL: <https://moluch.ru/archive/78/13638/>
5. Попова, Т.Б. Театрализованная деятельность в системе коррекционного воздействия по преодолению речевых нарушений у детей-логопатов / Т.Б. Попова // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2013. – № 9. – С. 72-75.
6. Привалова, О.А. Театрализованная деятельность в логопедической коррекции нарушений связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи / О.А. Привалова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 6. – С. 248-250.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2018. – 714 с.
8. Филичева, Т.Б. Формирование коммуникации дошкольников с общим недоразвитием речи в игровой деятельности / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, О.М. Елисеенкова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13346>

Педагогика

УДК 37.035

кандидат педагогических наук Афанасьева Ольга Олеговна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный социальный университет» (г. Москва)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к пониманию феномена социокультурная активность. Представлена характеристика социокультурной активности как интегрального личностного качества, раскрыта ее специфика в контексте деятельности специалиста по социальной работе. Автором выделены и охарактеризованы педагогические условия развития социокультурной активности в период профессиональной подготовки.

Ключевые слова: активность, социальная активность, социокультурная активность, специалист по социальной работе, социокультурные практики, квазипрофессиональная деятельность, проектная деятельность.

Annotation. The article deals with modern approaches to understanding the phenomenon of socio-cultural activity. The article presents the characteristics of socio-cultural activity as an integral personal quality, reveals its specificity in the context of the activities of a social work specialist. The author identifies and characterizes the pedagogical conditions for the development of socio-cultural activity in the period of professional training.

Keywords: activity, social activity, socio-cultural activity, social work specialist, socio-cultural practices, quasi-professional activity, project activity.

Введение. Становление современного гражданского общества в нашей стране происходит на фоне мировых интеграционных процессов, усиления взаимовлияния различных культур, что существенно трансформирует социальный заказ на подготовку специалистов по социальной работе. На первый план выходит подготовка творческой личности, обладающей нелинейным мышлением, способной проявлять активность и самостоятельность в осуществлении прогрессивных преобразований в социокультурной среде, демонстрировать осознанное отношение к приращению социокультурного потенциала общества, развитию социально-культурных аспектов профессиональной деятельности. Смена приоритетов профессиональной подготовки специалистов по социальной работе находит свое отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте нового поколения, который акцентирует внимание на формировании как общекультурных, так и профессиональных компетенций. Это создает условия для подготовки конкурентоспособного, социально зрелого специалиста, обладающего высоким потенциалом в достижении профессиональной успешности и необходимой компетентностью для эффективной организации и осуществления социокультурного взаимодействия. Таким образом, одну из ведущих ролей в становлении личности будущего специалиста по социальной работе в контексте современной парадигмы социального образования играет социокультурная активность.

Понятие «социокультурная активность» достаточно слабо раскрыто в отечественной педагогике. Из наиболее значимых трудов по данной проблематике можно выделить исследования М.И. Долженковой, А.В. Каменец, Н.Д. Каминской, Е.В. Климович, Т.С. Комисаровой, Л.А. Николаевой, Н.В. Погореловой, Н.В. Шарковской, Е.В. Эртман. Также важно отметить, что специфика социокультурной активности в разрезе подготовки специалистов по социальной работе практически не рассматривалась, что актуализирует изучение теоретических и практических аспектов развития социокультурной активности будущих специалистов по социальной работе.

Поскольку феномен «социокультурная активность» не имеет однозначной трактовки, для лучшего его понимания необходимо последовательно рассмотреть термины «активность» и «социальная активность».

Самая общая интерпретация активности связана с обозначением таких характеристик объекта (вне зависимости от его конкретной принадлежности) как интенсивно действующий, энергичный, инициативный.

В рамках биологического подхода под активностью принято понимать фундаментальное свойство всех живых систем, которое выражается в способности предпринимать определенные действия для удовлетворения основных потребностей, целесообразного реагирования на внешние воздействия.

Философия связывает активность с деятельным поведением, а социология с деятельностью в целом, как одним из базовых элементов поведения человека. Интересен психологический подход, который смещает вектор понимания активности с показателя уровня деятельности на внутреннюю динамику живой системы, ее способность меняться под влиянием различных факторов, преобразовываться для сохранения или развития связей с окружающей действительностью.

Несмотря на достаточно существенные различия в трактовке понятия «активность» в различных областях научных знаний можно выделить некоторые ее общие черты:

- активность свойственна только живым системам;
- активность является элементом поведения/деятельности, его динамической характеристикой (показателем уровня и интенсивности);
- активность можно представить, как внутреннюю регулятивную функцию живой системы, обусловленную ее потребностями;
- активность может быть направлена во вне, и тогда она определяется интенсивностью и объемом взаимодействия со средой, а может быть направлена внутрь и связана со степенью и характером целенаправленного преобразования самой живой системы;
- активность носит приспособительный и/или преобразовательный характер.

Здесь сразу оговоримся, что в контексте нашего исследования мы не будем углубляться в дискуссию о принадлежности активности исключительно живым системам, поскольку мы изначально рассматриваем ее только как процесс, детерминированный внутренней деятельностью объекта, а это ограничивает рамки понимания активности как свойства именно живой системы.

Выделение основных черт активности помогает лучше понять содержание термина «социальная активность».

Л.Г. Черепанова под социальной активностью предлагает понимать совокупность двух взаимосвязанных «подсистем»: с одной стороны, это личностное качество, а с другой социально значимые действия, направленные на осознанное взаимодействие личности и социальной среды. При этом данные действия осуществляются как в процессе внутренней (преобразование себя), так и внешней (преобразование среды) созидательной деятельности [5].

И.Ф. Бережная и А.О. Зыкова социальную активность трактуют как интегрированную характеристику личности, которая проявляется в самостоятельной и целенаправленной деятельности творческого характера, вносящей свой вклад в достижение общественного благосостояния и обеспечении социального развития. Авторы подчеркивают, что социальная активность развивается на основе стремлений и за счет усилий самой личности, но и не умаляют роль организованного социального и педагогического воздействия в развитии данного качества [1].

Наибольший интерес при изучении подходов к пониманию социальной активности у нас вызвали исследования М.Д. Лебедева, который в попытках систематизировать существующие подходы выделил четыре категории, раскрывающие сущность искомого феномена:

1. Категория «Личность». Социальная активность рассматривается как мера интенсивности освоения потенциальных возможностей для обеспечения продуктивной жизнедеятельности и участия индивида в социально значимой деятельности; комплекс свойств личности, обеспечивающих саморазвитие с учетом общественных приоритетов и потребностей.

2. Категория «Действие». Под социальной активностью понимается заинтересованное отношение индивида к общественной жизни, устойчивая ориентация на систематическое в ней участие; реализация социально полезных действий, мера социальной деятельности во всей совокупности ее проявлений.

3. Категория «Социализация». Здесь социальная активность выступает одной из основных составляющих процесса формирования и развития личности во взаимодействии с социумом, своеобразным показателем степени принятия социальных норм и ценностей и устойчивости ориентации на них в повседневной жизни.

4. Категория «Личность-среда». Наиболее широко представленная в современной науке и обобщенная интерпретация социальной активности как комплексного процесса функционирования субъекта в обществе, в ходе которого происходит качественное преобразование как самого субъекта, так и социума [3].

На основе анализа приведенных определений можно выделить ряд взаимосвязанных элементов в понимании сущности и содержания социальной активности:

- форма взаимодействия личности и социальной среды, преобразующий характер данного взаимодействия;
- базовая характеристика личности как субъекта общественных отношений;
- осознанная позиция по отношению к обществу, проявляющаяся в социально значимой деятельности;
- мера социальности личности, характеризующая ее готовность вносить вклад в общественное развитие, действовать в соответствии с интересами общества;
- цель и средство личностного развития.

Мы уделили пристальное внимание анализу подходов к трактовке понятия «социальная активность» поскольку их основные идеи легли в основу современных концепций социокультурной активности.

В работах Н.В. Погореловой и Л.А. Николаевой социокультурная активность представлена как интегральное личностное качество, в основе которого лежат деятельное отношение к социуму, установка на конструктивное преобразование социокультурной действительности в ходе реализации социально значимых потребностей [4].

Комиссарова Т.С., Каминская Н.Д., Эртман Е.В. в своих исследованиях смещают акцент на категорию «деятельность», что позволяет рассматривать социокультурную активность как преобразовательную деятельность, которая характеризуется целенаправленностью, многоплановостью, интеллектуальной насыщенностью, эмоциональной привлекательностью и связана с наращиванием социокультурной компетентности, развитием социально значимых личностных качеств и ценностных ориентаций [2].

Н.В. Шарковская определяет социокультурную активность как личностное качество, которое при творческой выраженности проявляется в способности личности к продуктивному и созидательному преобразованию на основе индивидуальных моделей поведения в социально-культурной среде [6].

Опираясь на анализ современных концепций социокультурной активности и учитывая контекст проводимого исследования, мы предлагаем трактовать социокультурную активность как личностное и профессиональное качество, базирующееся на понимании значимости социально-культурной деятельности, сформированной субъектной позиции и проявляющееся в стремлении самостоятельно осуществлять социально-культурную деятельность, адекватной оценке себя как субъекта данной деятельности, способного выдвигать актуальные, востребованные обществом инициативы по преобразованию социально-культурной среды.

Социокультурная активность как профессиональное качество специалиста по социальной работе включает в себя:

- понимание роли социально-культурной деятельности в различных сферах общественной жизни, решении актуальных социальных задач, системе социальной работы в целом и работе с отдельными категориями населения;
- система мотивов и ценностей, обуславливающая наличие потребностей в осуществление социально активных действий, внесении личного вклада в преобразование социально-культурной сферы, развитие социокультурных аспектов профессиональной деятельности;
- осознанное отношение к развитию творческого потенциала, переосмыслению социокультурного опыта, культуротворчеству;
- расширение представлений о содержательном аспекте социально-культурной деятельности, в том числе и в разрезе избранной профессии;
- творческое отношение и устойчивый интерес к культурно-досуговой деятельности, стремление к самореализации в данной сфере.

Развитие социокультурной активности будущих специалистов по социальной работе, на наш взгляд, наиболее эффективно осуществлять на этапе профессиональной подготовки, поскольку это не только позволяет создать оптимальные условия для оказания последовательного и целенаправленного педагогического воздействия, но и раскрыть культурно-досуговую деятельность во взаимосвязи с профессиональной.

На основе анализа теоретических исследований по рассматриваемой проблематике и практики подготовки специалистов по социальной работе нами были выделены педагогические условия развития социокультурной активности, к которым мы относим:

1. Внедрение в учебный и воспитательный процесс социокультурных практик, что позволит приобрести опыт социально-культурной деятельности и переосмыслить уже существующий, апробировать вариативные способы соответствующей деятельности, осознать ее личностную и социальную значимость, сформировать ценностное отношение к социально-культурной деятельности. Социокультурные практики в образовательном процессе представляют собой организованный процесс приобретения и воспроизводства социокультурного опыта, освоения социально значимых ценностей, на основе чего возникает самоидентификация обучающихся, индивидуализация поведения в социокультурном пространстве. Социокультурные практики реализуются посредством широкого спектра видов деятельности: исследовательской, информационно-аналитической, коммуникативной, досуговой, волонтерской, что предоставляет вариативность для самовыражения будущих специалистов по социальной работе, стимулирует формирование устойчивой

установки на саморазвитие и конструктивное преобразование жизнедеятельности. Самостоятельность в выборе целей и средств деятельности, свойственная социокультурным практикам способствует проявлению инициативы и ответственности благодаря чему происходит формирование субъектной позиции обучающегося и развитие его социокультурной активности.

2. Организацию квазипрофессиональной деятельности обучающихся на основе учета специфики социокультурной активности специалистов по социальной работе. Квазипрофессиональная деятельность повысит интерес обучающихся к социально-культурным аспектам профессиональной деятельности, актуализирует их творческий потенциал. Моделирование элементов социально-культурной деятельности в контексте профессиональной сферы позволит обучающимся прийти к осознанному принятию ее социальной и профессиональной значимости, расширит представления о содержательном аспекте социально-культурной деятельности.

3. Активизация потенциала проектной деятельности. Проектная деятельность отличается практико-ориентированным, исследовательским и творческим характером, что в наибольшей степени соответствует целевым установкам развития социокультурной активности. Проектная деятельность вовлекает обучающихся в самостоятельное конструирование моделей социально-культурного пространства, конструктов социокультурной деятельности. Участие в проектной деятельности способствует развитию различных составляющих социокультурной активности: инициативности и самостоятельности; творческого, нелинейного мышления; рефлексивных и коммуникативных умений; способностей к культуротворчеству и т.п.

Выводы. Трансформация современного российского общества оказывает значительное влияние на профессиональные требования к специалисту по социальной работе. Одним из наиболее востребованных в сложившихся условиях профессиональным качеством специалистов рассматриваемого профиля становится социокультурная активность.

На основе проведенного анализа мы пришли к выводу, что под социокультурной активностью следует понимать личностное качество, базирующееся на понимании значимости социально-культурной деятельности, сформированной субъектной позиции и проявляющееся в стремлении самостоятельно осуществлять социально-культурную деятельность, адекватной оценке себя как субъекта данной деятельности, способного выдвигать актуальные, востребованные обществом инициативы по преобразованию социально-культурной среды.

Целенаправленное развитие социокультурной активности будущих специалистов по социальной работе целесообразно осуществлять в период профессиональной подготовки. При это эффективность развития социокультурной активности повысится при реализации следующих педагогических условий:

- внедрение в образовательный процесс социокультурных практик, способствующих приобретению социокультурного опыта, индивидуализации поведения в социокультурном пространстве, формированию субъектной позиции обучающихся;
- организация квазипрофессиональной деятельности обучающихся на основе учета специфики социокультурной активности специалистов по социальной работе;
- активизация потенциала проектной деятельности, обеспечивающей вовлечение обучающихся в самостоятельное конструирование моделей социально-культурного пространства, конструктов социокультурной деятельности.

Литература:

1. Бережная И.Ф., Зыкова А.О. Содержание категории «Социальная активность» в психологии и педагогике // Вестник ВГТУ. - 2012. - №10-2. - С. 171-177.
2. Комиссарова Т.С., Каминская Н.Д., Эртман Е.В. Развитие социокультурной активности студентов: творческие практики в образовательном пространстве вуза // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2018. №2. С. 278-290.
3. Лебедев М.Д. К вопросу о формировании понятия «Социальная активность» // Вестник КамчатГТУ. - 2011. - №16. - С. 69-73.
4. Погорелова Н.В., Николаева Л.А. Развитие социально-культурной активности студенческой молодежи в условиях вуза // Вестник МГУКИ. - 2018. - №4 (84). - С. 152-159.
5. Черепанова Л.Г. Социальная активность и ее аспекты // Гуманитарный вектор. - Серия: Педагогика, психология. - 2009. - №3. - С. 60-63.
6. Шарковская Н.В. Социально-культурная активность - понятие современной социально-культурной деятельности // Вестник МГУКИ. - 2016. - №3 (71). - С. 116-121.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образованием Багирова Загидат Курбанмагомедовна
Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала);
преподаватель кафедры огневой подготовки Мухтаров Далгат Джамалудинович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик);
преподаватель кафедры физического воспитания Акбулатова Лида Ахматовна
Чеченский государственный педагогический университет (г. Грозный)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ» В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье выявлен педагогический потенциал дисциплины «психология» в рамках реализации программы высшего образования. Содержание психологического обучения, как и любого другого, определяется его образовательными целями, тесно взаимосвязанными между собой. Свообразие содержания психологического знания обуславливается его гуманитарной природой. Этим обстоятельством определяется общенаучный аспект учебной психологической информации. Гуманитарный характер психологического

образования проявляется в его непосредственном контакте с человеком в контексте обобщения им знаний об общих закономерностях, собственной духовной и социальной жизни. Приобщение студентов к знаниям в области психологии несет в себе широкие возможности реализации лично развивающего педагогического воздействия на аудиторию.

Ключевые слова: психология, высшее образование, студент, педагог.

Annotation. The article reveals the pedagogical potential of the discipline "psychology" within the framework of the higher education program. The content of psychological education, like any other, is determined by its educational goals, which are closely interrelated. The originality of the content of psychological knowledge is determined by its humanitarian nature. This circumstance determines the general scientific aspect of educational psychological information. The humanitarian character of psychological education is manifested in his direct contact with a person in the context of his generalization of knowledge about general laws, his own spiritual and social life. The introduction of students to knowledge in the field of psychology carries with it ample opportunities for the implementation of personally developing pedagogical influence on the audience.

Keywords: psychology, higher education, student, teacher.

Введение. Вопрос о педагогическом потенциале дисциплины «психология» в рамках реализации программы высшего образования должен решаться в зависимости от того, в чем усматривается главное звено всей педагогической работы программы высшего образования [4].

Необходимым условием эффективного формирования подобного рода профессиональных компетенций, составляющих основу развития в будущем преподавательской мастерства студентов, является наличие у них базовых знаний и умений. К сожалению, индивидуальный опыт преподавания современного студента очень ограничен. Без должной теоретической подготовки такой опыт формируется преимущественно опосредованно, то есть через наблюдение, или эмпирически через подражание другим преподавателям, любимым педагогам, а чаще путем самостоятельных проб и ошибок. Но таким образом, возможно, сформировать только отдельные умения, потенциал использования которых ограничен. В то же время, эффективное педагогическое обучение требует знакомства студентов с азами педагогической техники, продуктивным опытом преподавания отдельных психологических дисциплин другими педагогами, использование ими инновационных технологий в организации обучения психологии, требует концептуально-методических обобщений широкого круга педагогических ситуаций.

Изложение основного материала статьи. Современное обучение психологии на всех уровнях подготовки направлено на овладение способами познания личности и поведения других людей, а также формирования способности человека к самопреобразованию и продуктивного взаимодействия с социальным окружением. Понятно, что выделенные особенности психологического познания являются в определенном смысле универсальными. Сегодня реализуются на разных уровнях и с разной степенью полноты в ходе преподавания психологии в рамках программы школьного факультатива, курса психологии как общеобразовательной дисциплины вузовского обучения или же при университетской подготовке будущих специалистов, создает широкий круг задач системной подготовки студентов [1].

С учетом вышесказанного, основная цель преподавания психологии как учебной дисциплины понимается как необходимость формирования соответствующих психолого-педагогических компетенций студентов для обеспечения их эффективности в любой деятельности. Такая цель конкретизируется в следующих дидактических задачах педагога - преподавателя этого курса: передать студентам знания о специфике психологии; сформировать у них умение и навыки использования психологической информации, формирования у представителей учебной аудитории необходимых умений и навыков психологической природы; способствовать самопознанию и саморазвитию личности студентов, в контексте выбранной ими специальности, в частности, актуализировать и развить их педагогические способности; помочь студентам в овладении приемами профессионального самообразования и самовоспитания; развить потребность студентов в психолого-просветительской деятельности, умение эффективно организовывать при работе в различных аудиториях [5].

Знакомство с предметом предполагает, что студент через рефлексивное самопознание и самоорганизацию в ходе изучения курса сможет подойти к пониманию необходимости формирования индивидуального стиля собственной деятельности. Психологическое образование начнет работу по созиданию своей личной технологии отбора, методического анализа, презентации и контроля освоения учебной аудиторией психологической информации, необходимой для эффективного развертывания учебного процесса, субъектом организации которого он себя увидит.

Если учитель на уроке воспитывает определенные качества познавательной деятельности: наблюдательность, внимательность, самостоятельность мышления и т.п. – то тем самым он создает и наилучшие психологические условия для усвоения знаний и навыков. Но если ученик приобрел прочные знания и навыки, то это еще не значит, что он приобрел необходимые качества познавательной деятельности. Психологические условия воспитания содержат в себе и условия обучения.

Итак, главное звено всей педагогической работы учителя – это соединение воспитания с обучением. Между тем, хуже всего институты готовят студентов как раз к воспитательной работе. Следовательно, преподавание психологии должно быть направлено на преодоление этого недостатка.

Всестороннее и гармоническое развитие человеческой личности, качества познавательной деятельности, воспитываемых преимущественно в учебной работе никогда не проявляется в деятельности изолированно как индивидуальная особенность отдельного психического процесса. Один и тот же ученик может проявить или не проявить наблюдательность, сосредоточенность внимания, самостоятельность и активность мышления и т.п. в зависимости от мотивов деятельности.

Огромное значение приобретает психологический анализ нравственных мотивов, точно так же отсутствующий в настоящее время в учебниках. Основной вопрос, который возникает при таком анализе, – это вопрос о том, какое значение имеет общественная нравственная оценка для структуры и развития личности. Как сказывается нравственная оценка на проявлении влечений, потребностей и интересов человека? В чем заключается роль нравственной оценки в формировании его характера и развитии его способностей? Другой теоретический вопрос, имеющий принципиальное значение при изложении психологии личности, это вопрос о взаимоотношении личности и коллектива.

Указанные вопросы представляют собой проблему одновременно и общей, и социальной психологии и педагогики. Таким образом, воспитательная работа в процессе преподавания дисциплины психологии требует, чтобы элементы социальной психологии с самого начала были включены в изложение проблемы личности. При дальнейшем анализе отдельных сторон личности перед педагогом так же неминуемо возникает вопрос, какие свойства характера, какая структура способностей типичны для студента. Такая социально-психологическая характеристика должна быть органической частью раздела психологии личности.

Под углом зрения проблемы личности должно быть построено изложение всего психологического материала. Каждая индивидуальная психическая особенность представляет собой такое устойчивое и постоянное психическое качество, которое при некоторых определенных условиях может проявиться у любого человека. Так, например, точность восприятия, которая при некоторых определенных условиях проявляется у любого человека, вместе с тем может быть индивидуальной особенностью личности. Умственное действие, которое в процессе обучения при определенных условиях возникает у любого ученика, вместе с тем может стать способностью, т. е. индивидуальным свойством, от которого зависит успешность учебной деятельности. Поэтому психологические условия каждого психического процесса представляют собой одновременно условия формирования определенной психической особенности.

При рассмотрении психологических закономерностей только с точки зрения усвоения знаний и навыков, нас интересует лишь первая сторона психологических закономерностей. Для преподавателя, заботящегося только об обучении детей, важно знать, при каких условиях каждый ученик быстрее и лучше всего воспримет объект, и т. п. Когда рассматриваем психологические закономерности с позиции педагога, нас интересует также и вторая их сторона. Для педагога условия формирования умственных действий важны как средства воспитания способностей. Обязательства, от которых зависит прочность восприятия или сосредоточенность внимания, важны как условия воспитания наблюдательности, внимательности и т.п.

Основной недостаток возрастных характеристик в наших учебниках и учебных пособиях — беспорядочное перечисление и описание отдельных интеллектуальных, эмоциональных и волевых особенностей с общей ссылкой на то, что они формируются в процессе учебной деятельности. Этот недостаток может быть преодолен лишь при «личностном» подходе к возрастным характеристикам.

Так конкретизируется первый принцип преподавания психологии в институтах: излагать психологию - под углом зрения проблемы личности. Другой основной принцип вытекает из того, что личность, которую воспитываем в ВУЗе, — это личность развивающегося ребенка. Поэтому вполне закономерно в учебные планы педагогических институтов, помимо курса общей психологии, применять курс возрастной психологии [2].

Эта взаимосвязь имеет двухсторонний характер. Для того чтобы усвоить закономерности развития у ребенка какого-либо психического процесса или психического свойства, студент должен знать, в чем сущность этого процесса или свойства, каковы их отличительные признаки и какую роль они играют в деятельности. Кроме того, чтобы понять своеобразие каждой возрастной ступени и уяснить общее направление развития, необходимо сопоставление их с конечным этапом психического развития, т.е. с общими закономерностями психических процессов и психических свойств у взрослого нормального человека. Поэтому психологическая подготовка студента невозможна без солидного и прочного знания общей психологии.

Но существует и обратная зависимость. Понимание общих закономерностей психической деятельности у взрослого нормального человека возможно только тогда, когда рассматривать эту деятельность в развитии. Нельзя усвоить представление о психике как отражении внешнего мира, если не рассматривать того, как изменяется это отражение в процессе развития. Нельзя понять взаимосвязь наглядно-образного, наглядно-действенного и теоретического мышления у взрослого человека, если не проследить, как сложилась эта связь в процессе развития человека. Поэтому общие закономерности психического развития человека так же, как и закономерности развития каждого психического процесса и свойства личности, должны рассматриваться в курсе общей психологии.

После вопроса о том, что излагать в курсе психологии и с какой целью, встает вопрос, как преподавать психологию студентам, чтобы она наилучшим образом служила интересам воспитания и обучения.

Подобно тому, как надежное обоснование методов лечения невозможно только на основе данных нормальной и патологической физиологии, а требует широкого клинического опыта, так и надежное обоснование воспитательных методов невозможно без обобщения широкого педагогического опыта и педагогического эксперимента. Выводы же, сделанные на основе анализа чисто психологических закономерностей, или имеют чрезмерно общий, абстрактный характер, или же весьма спорны и ненадежны.

Задача психологии заключается не в том, чтобы научить студента, что он должен делать, а в том, чтобы объяснить, вследствие каких психологических причин данное педагогическое действие оказывается правильным, целесообразным или, наоборот, неправильным, нецелесообразным.

Психология должна отвечать не только на вопрос: «Что делать?», а на вопрос «Почему?» Ее важнейшая задача — воспитывать у студента психологическую пытливість ума. А это можно достичь через ряд условий.

Первое необходимое условие заключается в том, чтобы основные психологические проблемы возникали при изложении курса из повседневных практических задач, стоящих перед учителем в его работе. Так, например, теоретический вопрос о сущности способностей и их общих отличительных признаках встает перед учителем тогда, когда он должен отличить более способного ученика от менее способного. Вопрос о соотношении произвольного и произвольного внимания возникает тогда, когда учитель убеждается, что материал, который не был задан, ученики иногда запоминают лучше, чем тот, который был задан.

Условие это, однако, далеко не единственное. Не только постановка психологической проблемы, но и ее разрешение должно иметь практическое значение для будущих специалистов, которых готовит ВУЗ. Как правило, наиболее надежное и строгое решение теоретической психологической проблемы основывается на экспериментальных данных лабораторного эксперимента. Но как раз эти строго обоснованные экспериментальные факты имеют очень абстрактную форму, и потому начинающему студенту они кажутся лишь очень отдаленно сходными с теми фактами, с которыми сталкивается учитель при разрешении практической задачи. Так, например, кривая забывания, обнаруженная посредством методики экономии запоминания, совершенно не сходна с проявлениями забывания в естественных педагогических условиях. Студенту трудно понять, каким образом при помощи таких абстрактных экспериментальных фактов можно объяснить те явления, с которыми сталкивается учитель в своей работе. Поэтому он бывает не в состоянии

самостоятельно применить усвоенные закономерности при разрешении практических педагогических задач. Для того, чтобы преодолеть эту трудность, при разрешении теоретических психологических проблем не следует ограничиваться лишь экспериментальными фактами. Необходимо широко использовать психологический анализ и психологическое истолкование типичных педагогических ситуаций, возникающих в работе учителя.

Психологический анализ и истолкование педагогических ситуаций нужно широко привлекать для иллюстрации экспериментальных фактов. Следовательно, в курсе психологии студент должен усвоить простейшие методы и навыки психологического исследования.

Общеобразовательные цели и задачи методики преподавания психологии тесно связаны с целью и задачами преподавания других учебных дисциплин. Они априорно закладываются в содержание обучения и направлены на обеспечение становления личности ученика, студента с целью их активного и продуктивного обучения и дальнейшего включения в развитие общественного производства как социально активных и профессионально компетентных субъектов. Эта цель реализуется соответствующими образовательными средствами, в том числе и специальными средствами психолого-педагогической подготовки будущих учителей.

Специалисты отмечают, что среди основных общеобразовательных задач, ориентированных на овладение учебной аудиторией, выделим следующие:

- овладение системными представлениями об основных закономерностях существования и развития человека и общества, природы, науки и техники;
- приобретение опыта применения уже известных способов материального и духовного производства, в том числе и профессионально своеобразного;
- овладение опытом творческой деятельности, направленной на постановку и решение новых проблем;
- дальнейшее приобщение учащихся и студентов к общечеловеческим ценностям и выработка на этой основе их собственной позиции в отношении людей и окружающего мира [5].

Индивидуально ориентированными целями преподавания психологии в рамках общеобразовательной подготовки можно определить такие положения, как:

- активное содействие определению жизненных, в том числе и профессиональной, направленности молодого человека;
- формирование ее научного мировоззрения;
- ориентация личности на актуализацию и интеграцию ей присущих индивидуально-типологических особенностей собственной психической структуры, с целью осознанного формирования оптимального для ее случая индивидуального стиля психического и социального функционирования [3].

Общеобразовательные и специальные цели закладываются в содержание обучения. В дальнейшем, через его воспроизведение, они реализуются в преподавании и учебной деятельности студентов, становясь частью их индивидуального опыта. И здесь возникают особенно благоприятные условия, с точки зрения психолого-педагогического видения, для сочетания общих и отдельных целей преподавания психологии. Механизм их сочетания находится в возможностях педагога к раскрытию универсальной природы человеческой социальности, которая всегда индивидуально важна для становления любой личности и общезначимой по результатам такого становления с позиции общественного самовоспроизводства и развития [6].

Так же было неоднократно отмечено, что предмет «Психология» активно способствует развитию так называемым "мягким навыкам" (soft skills) [7], которые выполняют мета предметную функцию в профессиональной компетентности современных специалистов.

К сожалению, бюджет учебного времени, отведенного на овладение этим предметом, несравнимо мал, по сравнению с очерченными дидактическими задачами. Именно поэтому, усиление методического обеспечения преподавания курса «Основы психологии/ Психология» кажется и своевременным, и логичным.

В соответствии с количеством отведенных на изучение дисциплины часов и замысла преподавателя вся основная проблематика психологии как учебной дисциплины может быть разделена на четыре – семь лекционных блоков. Встречаются следующие варианты:

- введение в психологию (предмет, задачи, отрасли и методы психологии, развитие психики и сознания, психика и деятельность);
- введение в психологию (предмет, задачи, отрасли и методы психологии); психология как наука, ее объект и предмет;
- психология как наука и ее основные отрасли.

Преподаватель, читая лекции по выбранной схеме блоков, может на каждый из них отводить разное количество времени, ориентируясь на то, на чем он хочет сделать акцент. Например, студентам - будущим организаторам производства и руководителям, менеджерам, наверное, надо подробнее познать проблемы психологии деятельности и межличностных отношений, а будущим педагогам – проблемы личности, психологии развития, педагогической психологии и др.

Выводы. Таким образом, содержание психологического обучения, как и любого другого, определяется его образовательными целями, тесно взаимосвязанными между собой. Это – дидактический аспект таких знаний, обусловленный их педагогической природой. С другой стороны, своеобразие содержания психологического знания обуславливается его гуманитарной природой. Этим обстоятельством определяется общенаучный аспект учебной психологической информации. Гуманитарный характер психологического образования проявляется в его непосредственном контакте с человеком в контексте обобщения им знаний об общих закономерностях, собственной духовной и социальной жизни. Дисциплина «Психология» очень способствует так же развитию у студентов рефлексивных умений, что самым положительным образом сказывается на их дальнейшей профессионализации [1]. Сам факт приобщения учащихся и студентов к такому знанию при преподавании психологии несет в себе широкие возможности реализации личностно развивающего педагогического воздействия на аудиторию.

Литература:

1. Айсувакова Т.П. Психологические условия развития рефлексивных умений студента - будущего учителя: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Самарский государственный педагогический университет. Самара, 2008

2. Данилов А.Н., Столбова И.Д. Порядок разработки компетентностной модели выпускника вуза. Метод. пособие для разработчиков основных образовательных программ на основе ФГОС ВПО. - Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2013. - 32 с.
3. Ледовская Т.В., Сольнин Н.Э. Основные подходы к оценке результатов освоения студентами основных образовательных программ / Т.В. Ледовская, Н.Э. Сольнин // Ярославский педагогический вестник. - 2019. - №1. - С. 49-55.
4. Окулич, Н.А. Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Методика преподавания психологии» для специальности 1 -23 01 04 Психология / Н.А. Окулич. - Брест: БрГУ, 2014. - 224 с.
5. Омарова В.К. Инновационные подходы в образовании. Учебное пособие. - Павлодар, ПГПИ, 2012. - 253 с.
6. Сорокопуд Ю.В., Абдурахманова М.А. Эффективные технологии оценки студентов магистратуры педагогических и психологопедагогических направлений // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 1 (80). С. 240-242.
7. Сорокопуд Ю.В., Козьяков Р.В., Матюгин Н.Е., Амчиславская Е.Ю. Гибкость мышления как востребованный "мягкий навык" (soft skills) современных специалистов // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). С. 400-402.

Pedagogy

UDC 378.2

senior teacher Banartseva Arina Vladimirovna

Samara State Technical University (Samara);

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor Kaplina Ludmila Yurievna

Samara State University of Social Sciences and Education (Samara)

DISTANCE LEARNING DEVELOPMENT IN THE MODERN HIGHER EDUCATIONAL PROCESS

Annotation. The purpose of the research is to examine the method of applied solutions for distance learning of foreign languages to increase competitiveness of our universities. Distance learning ensures the delivery of the bulk of the studied material to students, interactive communication of students and teachers during the process of learning foreign languages as well as the assessment of their knowledge and skills acquired in the process of learning. Providing the opportunity for independent work in mastering the educational material is one of the most important part of the distance learning. The scientific novelty of the research is to describe the model as an area of experience to interest the distant student, retain his attention, maintain his satisfaction and increase the degree of mastering the educational material. This article is devoted to some modern technological solutions in the process of distance learning. The results of the work present the essential characteristics and specific features of distance learning for students and teachers using modern informational technologies and online educational platforms, its advantages and disadvantages.

Keywords: distance learning, distance education, online platforms, technological progress, foreign languages, distant students, teachers, moderators, universities.

Аннотация. Целью исследования является изучение метода прикладных решений по дистанционному обучению иностранных языков для повышения конкурентоспособности вузов. Обеспечение возможности самостоятельной работы в освоении учебного материала является одной из важнейших составляющих дистанционного обучения. Научная новизна исследования заключается в описании модели как области опыта, позволяющей заинтересовать дистанционного студента, удержать его внимание, повысить степень усвоения учебного материала. Данная статья посвящена некоторым современным технологическим решениям в процессе дистанционного обучения. В выводах работы представлены существенные характеристики и особенности дистанционного обучения студентов и преподавателей с использованием современных информационных технологий и онлайн-образовательных платформ, их преимущества и недостатки.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционное образование, онлайн-платформы, технический прогресс, иностранные языки, дистанционные студенты, преподаватели, модераторы, университеты.

The world is undergoing a paradigm shift and this shift is very important for higher education. Significant changes are taking place in modern higher educational institutions of the Russian Federation. Up to date distance learning tools help to broaden the horizons for higher education institutions. Most universities are equipped with software and hardware to adequately support the process of distance learning, including the process of teaching foreign languages.

The educational process has become possible to be conducted anytime and anywhere due to the proliferation of various online platforms used to conduct online classes. For example, Microsoft and Google developed different, useful online platforms to provide classes, conferences and business meetings. However, having got experience working with distance students for many years, having received feedback in the process of teaching prompted us to discuss different problems concerning online teaching process in the paper. We consider that modern distance learning should become more communicative, flexible and should provide timely communication, an individual approach, the ability to assess the needs of students in a timely manner. Those students who may currently be somewhere far from the university, and they cannot attend classroom classes, so they should be motivated, encouraged and constantly supported in the process of foreign languages distance learning. Therefore, not only the content of the proposed distance learning programs should be seriously studied, but also the approach to the distance learning process itself in order to see an effective educational process in which differentiated forms and teaching methods, high-quality control of knowledge, and an individual approach should be implemented. Distance learning provides online interaction of participants in the educational process: a teacher, a student and a university. The subject of the research is the retention of distance students (for example prevention of weeding out), meeting the students' needs and using modern technological solutions to complete the tasks outlined above. Providing distance education for both local and foreign students will increase the competitiveness of our universities. However, it is not

enough just to launch a service (product) on the market, communication must be of high quality, and the service provider (here it's a university) must satisfy its consumer who is a student throughout the entire distance learning process. Therefore, we formulate the hypothesis of our research as follows: distance learning of foreign languages is a product that can improve competitiveness, and in order to preserve and satisfy consumers (distance students) it is necessary to apply the most modern technologies in the teaching process.

The Merriam-Webster Dictionary defines distance learning as "a teaching method in which students and teachers do not meet in the classroom, but use the Internet, email, etc. to deliver lessons". The theoretical and practical aspects of distance learning were considered in the scientific works of A. Andreeva, R.M. Bernard, V.A. Kanavo, E.S. Polat, D.H. Schunk and others [1, 2, 9, 11, 12]. Distance learning is a complex of modern technologies that provides transferring the required amount of educational material to students. Also, it allows the possibility of online interaction between participants in the educational process and the possibility of an independent learning process. All these listed above technologies can be implemented using modern educational online platforms. As for the process of foreign languages distance learning, the choice of educational products (platforms) should be accompanied by experience in using such educational resources. Intangible services do not depend on students, although their experience should be also taken into account.

If our goal is to involve the student in the distance learning process and keep him or her in it, then it is necessary to collect all the influencing factors into a single model. Let's imagine and describe the model as an area of experience - Educational entertainment - Absorption (active remote familiarization with the material) - Broadcast of training programs and webinars - Communicative approach using websites, online platforms, virtual reality, augmented reality, online role-playing games, online conferences, chats, instant messengers, social networks. Such a process of obtaining information using innovative technologies should interest the distant student, retain his attention, maintain his satisfaction and increase the degree of mastering the educational material. Communication ensures distant students' active involvement and their full immersion in the educational process. Clemons stresses: "Online educators face technological challenges that are rarely encountered by classroom teachers. However, their goals are the same it is to improve students' education by using an enriched learning environment" [6]. There is a need to provide multiple ways of communication for the three participants in the process: a teacher, a student, a moderator (representative of the university's academic department). The role of the moderator and his contribution to the communication process should not be underestimated. Some educational institutions often consider the moderator's actions less significant, but in our opinion, this view is wrong.

A qualified moderator of the online educational process should: communicate with teachers, provide them with explanations on operational functions, monitor the activities of teachers, remind and carry out general statistical monitoring of the activities of teachers with appropriate conclusions and suggestions for improving the process; monitor students, give them explanations on operational functions, track those who had low online activity or did not have this activity; upload training materials to the educational platform or help teachers in ensuring this action, conduct trainings for teachers on how to work in the system; communicate with the study department to ensure systematic notification of the grades received for the training course taken by the students; track the content of training courses uploaded to the platform, control their quality, contact teachers, remind them of updating the content; communicate with responsible IT professionals and network administrators to ensure the stable operation of online platforms [10].

It is difficult to underestimate the importance of social networks (Facebook, Vkontakte, Telegram, etc.) in modern life and communication. Groups in VK, pages with a link to information, the ability to exchange information in one click, chats, interactivity - these advantages of a social network can be fully used by students and teachers, which often happens.

Cloud services are available in many applications. The cloud facilitates more efficient use of IT resources. Cloud services can help create a single database of multiple institutions, especially if dual or shared training programs are envisaged. The Moodle cloud, for example, allows access to all special applications and services from anywhere and anytime via the Internet, since the information is stored on the main server (the server of the company's service provider). The approach to education in the era of mobile technology needs to be changed in the light of technological factors.

As for modern education, in our opinion, it does not abolish the main teaching in the classroom and does not replace it with a cybernetic process but combines these two approaches to obtain a better result. We examined the method of applied solutions for distance learning of foreign languages. The research results show: 1. In modern conditions, an open education market means high competitiveness of universities. 2. Distance learning tools, even without taking into account the impact of the pandemic and isolation, significantly contribute to an increase in the prestige and competitiveness of the university. 3. Distance learning should become more communicative and flexible, providing quick communication, an individual approach and the ability to assess the needs of the student. 4. An approach to modern distance learning should combine both formal and informal communication. The methods and solutions we propose should help keep students in the process of teaching foreign languages, as well as contribute to satisfaction with the distance learning process, which will lead to an increase in the competitiveness of the corresponding universities in Russia.

Let's analyze the various online platforms that can help develop distance learning. The Zoom platform is a simplified video conferencing and messaging platform on any device. The conference syncs with the calendar and relays streaming video conferences. Other features of the Zoom platform that will help organize the educational process: 1) integration of HD - video and audio (up to 100 video participants and 49 videos on the screen simultaneously); 2) built-in collaboration tools (many participants can share their screens and take notes for maximum interactivity); 3) conference security; 4) recording and transcription (the ability to record conferences on a local disk or in the cloud, make notes); collective chat (chats in groups, search by history, file sharing integration).

Now let's take a look at the capabilities of Microsoft Education platforms. So, in particular, the Microsoft Teams platform allows you to create a secure online classroom, maintain the interest of remote students, and support remote learning. Evaluating the capabilities of Microsoft Teams, we can highlight the main things: 1) assignments (you can create interesting assignments and provide feedback); 2) gradebook (you can assign grades and track right in the working group); 3) professional development (you can communicate with other teachers in professional learning communities, create working groups to implement a training project); 4) easy communication with everyone (you can organize club events, communicate with students and their parents). Microsoft also offers a huge variety of programs that can be used in the online educational process with remote students, for example: Whiteboard (online

whiteboard), Microsoft Sway (allows you to combine multimedia and text to create presentations and websites) and many others.

The next platform we would like to mention is the Google Meets platform. It offers video meetings for everyone, and the data stream is encrypted in transit. There is an opportunity to share video resources, show presentations, send chat messages during online learning. Important advantages are broadcasting video meetings to a large number of participants, conducting large-scale virtual events, and conducting brainstorming sessions [4].

Moodle is by far the most widespread distance education system and is installed in more than 54 thousand educational institutions. This proves the quality of the system, tested by hundreds of thousands of users around the world. We list the following advantages of this online learning platform: 1) a wide range of server software, database server, modules and plug ins; 2) it is scalable both in breadth and in depth, the number of trainees in the system is unlimited, training, assessment and certification of personnel, talent management, career planning, etc. are easily implemented. Everything is limited only by the imagination and experience of teachers. What is important is that there is a simple installation and update of the system, step-by-step instructions are available on the official website and installation is free. The developed modular architecture makes it easy to expand the capabilities of Moodle, allowing you to integrate the system with other programs and services.

Distance learning is extremely important for those who cannot attend programs due to health complication, severe social anxiety, busy work schedules or parenting demands, pandemic situation or any other situations which make it necessary to be confined to the home [5]. Collecting all the facts into a single model: Area of experience - Educational entertainment - Absorption (active remote acquaintance with the material) - Broadcast of training programs and webinars - Communicative approach, we can conclude that the process of learning and obtaining information using modern innovative digital technologies should interest the remote student, retain his attention, maintain satisfaction and increase the degree of mastering the educational material. Having conducted a survey of remote students who have completed a foreign language course on the Zoom, Teams, Moodle platform, we want to note an increase in efficiency: 92% - they note an increase in efficiency, 82% - they note a high level of trust, 91% - they note a high level of activity, 85% - note the increased use of video and audio.

The spread of distance learning can become the key to solving many educational problems and a tool to increase the competitiveness of universities in Russia. To achieve this, we offer our recommendations for retaining remote students in the process of distance learning, based both on the application of the model: Educational entertainment - Absorption - Broadcast of training programs and webinars - A communicative approach, and on the basis of formal and informal approaches to communication and modern technological solutions. However, distance learning has a number of disadvantages that make the educational process quite formal, for example, frequent delays in communication between teachers and students, limited amount of information received compared to full-time students, problems with communication or the Internet, etc. ... It should be emphasized that modern education does not replace basic classroom learning or replace it with a cybernetic learning process but combines these two approaches to obtain the best result. An important aspect of the introduction of e-learning is the readiness and ability of teachers and students to new methods and technologies of teaching. But, of course, a methodically correctly organized educational process using electronic educational resources and a sufficiently high material support can bring foreign language teaching to a qualitatively new level. Distance learning is a logical step in the evolution of education. As we have seen throughout this paper, its advantages are irrefutable and much of the technology is already freely available. However, the last step needed for distance learning is for it to expand and become the norm rather than the exception. Education is a very traditional industry that has hardly changed in the last century when compared to other sectors. With a new generation of teachers, these "technology natives" will take command and that's why we can expect even more explosive growth in distance learning in the coming years. Of course, the best option for organizing foreign language learning can be an electronic environment, which includes various educational electronic tools: online training platforms, web resources, e-mail, instant messengers, in which remote students and teachers will feel comfortable and will be able to actively participate in the educational process on an equal basis with its other participants.

Bibliography:

1. Andreeva A. Knowledge or competence // Andreeva A. Higher education in Russia. 2005. No. 2. S. 3-11.
2. Bernard, R.M., Abrami, P.C., Lou, Y., & Borokhovski, E. (2004). A methodological morass? How we can improve quantitative research in distance education. *Distance Education*, 25 (2), 175-198.
3. Beyth-Marom, R., Harpaz-Gorodeisky, G., Bar-Haim, A., & Godder, E. (2006). Identification, job satisfaction and work motivation among tutors and the Open University of Israel. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 7 (2), 1-13.
4. Blinov VI, Artamonova MV What is expected in Russia from professional education // Blinov. V.I., Artamonova M.V. *Education issues*. 2012. No. 1. - P. 291.
5. Bornschlegl, M. & Cashman, D. (2018). Improving Distance Student Retention Through Satisfaction and Authentic Experiences. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design*, 8(3), S. 60-77.
6. Clemons, S. (2005) Encouraging Creativity in Online Courses. Retrieved from: http://www.itdl.org/journal/jan_05/article05.htm. Distance learning definition. (2018).
7. Dearnley, C., & Matthew, B. (2000). A group of nurses experience open learning: Exploring the impact. *Open Learning*, 15 (2), 191-206.
8. Garrison. D.R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15 (1), 7-23.
9. Kanavo V.A. Retrieved from: <http://www.curator.ru/e-learning/publications/doplus.html>
10. Merriam – Webster Dictionary. Retrieved from: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/distance%20learning>. Dehtjare, J. (2019).
11. Polat E.S. Models of distance learning // Polat E.S. *Distance learning pedagogical technologies*. - M.: Academy, 2006.
12. Schunk, D.H. (2000). *Learning Theories* (3rd Ed.). Englewood Cliff, NJ: Prentice – Hall.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования» Барашкина Светлана Борисовна
Пензенский государственный университет (г. Пенза)

К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕГРАЦИИ В РАЗВИТИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КУРСЕ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

Аннотация. Проведен сравнительный анализ педагогических идей авторов курса «Окружающий мир» по вопросу развития экономических знаний, разработаны методические рекомендации и глоссарий по вопросу педагогического исследования; определены основные понятийные единицы, позволяющие в развитии экономических представлений младших школьников в курсе «Окружающий мир»; проведен отбор методического материала, позволяющий педагогу совершенствовать работу с обучающимися, доказана значимость экономических представлений для социализации и развития естественнонаучного миропонимания младших школьников.

Ключевые слова: интеграция, естественнонаучное миропонимание, экономические представления, налоговая система, профессии, деньги, кредит, социальное развитие.

Annotation. A comparative analysis of the pedagogical ideas of the authors of the course "The world around us" on the development of economic knowledge is carried out, methodological recommendations and a glossary on the issue of pedagogical research are developed; the main conceptual units that allow the development of economic concepts of primary school students in the course "The world around us" are determined; the selection of methodological material that allows the teacher to improve the work with students is carried out, the importance of economic concepts for the socialization and development of the natural science worldview of younger schoolchildren is proved.

Keywords: integration, natural science worldview, economic concepts, tax system, professions, money, credit, social development.

Введение. В процессе изучения математики и окружающего мира, дети фрагментарно знакомятся с некоторыми экономическими терминами, взаимоотношениями в современном обществе, с различными видами деятельности человека. Однако, этого недостаточно для формирования и развития личности, как субъекта экономической деятельности, развития у детей экономически значимых качеств, повышающих их уровень жизни, нужны инновационные подходы, позволяющие активизировать деятельность детей в развитие знаний.

Основными материалами педагогического исследования стали учебно-методические комплекты школьного курса «Окружающий мир», на основе которых был проведен сравнительный анализ, отобраны ключевые понятия, апробирован методический материал по реализации системно-деятельностного подхода, сделаны умозаключения.

Изложение основного материала статьи. В.В. Давыдов, Д.В. Эльконин, Н.Ф. Талызина, Л.С. Выготский неоднократно подчёркивали, что в период начального школьного обучения наиболее активно развивается мышление, становясь доминирующей функцией в младшем школьном возрасте. Поэтому методический аппарат педагога должен обеспечивать развитие таких словесно – логических операций, как сравнение, выделение существенных и несущественных признаков, обобщение, определение понятия, выделение следствия и причин. И.А. Сичко убеждён, что обозначенным целям в полной мере соответствует технология исследовательского обучения, включающая, по мнению А.И. Савенкова, исследовательскую практику, самостоятельную поисковую активность, активизацию интереса к обучению посредством собственного опыта и широкие возможности для организации работы с родителями.

В настоящее время в курсе «Окружающий мир» огромная роль отводится системе знаний, полученных в процессе их интеграции. Интеграция, на наш взгляд, это развитие учащихся. Интеграция в обучении характеризуется диалектическим характером современного научного стиля мышления. Для учащихся наблюдение изучаемого объекта не остаётся изолированным элементом. Обучаемый, сравнивая, строя умозаключения, мыслит данный объект в разносторонней сфере представлений и понятий, актуализируемых благодаря разностороннему восприятию данного предмета. Установление связей между различными формами мыслительных процессов и предметным действием, обеспечивает целостность деятельности учащихся, её системность. Экологические знания, напрямую связаны с экономическими. Экономические представления младших школьников занимают важную роль в становлении естественнонаучного миропонимания и социального развития обучающегося. Одно из основных понятий в системе экономических знаний занимает понятие «профессии», с которыми дети знакомятся с 1-го класса. В 1-м классе ребенку достаточно назвать профессии, изображенные на картинках, во 2-3-м классах ему предлагается более широкий спектр и описание действий некоторых профессионалов, создание проектов по одной из профессий. В процессе экономической подготовки школьников количество известных профессий увеличивается и их особенности изучаются глубже. Однако, между авторами нет единого мнения при изучении профессий, каждый из них подходит к этому по-своему. В УМК «Школа России» знакомство с человеческим трудом начинается во 2 классе. В теме «Все профессии важны», изучается взаимосвязь отраслей экономики и соответствующих им рабочих профессий: повара, сварщика, швеи, пчеловода, продавца, строителя. Дополнительно для более близкого изучения различных профессий (тракторист, агроном, повар, водитель) предложен рассказ «Кто сделал хлеб», а также небольшой рассказ об учителе. Кроме того, с детьми предусмотрено проведение проекта «Профессии», в котором они должны рассказать о деятельности и профессиях своих родителей. В 3 классе авторы программы знакомят детей с производственными и сельскохозяйственными профессиями. УМК «Гармония» раскрывает тему профессии во 2 классе, посвятив ей всего одну главу «Профессии людей» Авторы перечисляют различные сферы деятельности человека (строительство, искусство, медицина и т.д.), подробно описывают только профессии эколога и учителя. Младших школьников необходимо не просто ознакомить с содержанием изучаемых профессий, но и рассказать об их престижности, условиях труда, научить классифицировать профессии по группам, выделяя в них общее и особенное; определять профессионально важные качества представителей профессий [5].

Авторам учебных программ стоит разработать единообразный подход к изучению профессий, определиться в каком возрасте ребенку наиболее оптимально изучение данной темы, а также какие методы и приемы необходимо использовать при организации работы с детьми [6]. Решение исследовательских и творческих задач, проблемных ситуации, позволит сделать изучение данной темы результативной. Остановимся на описании проведения некоторых занятий по выделенной теме. Младшим школьникам было предложено провести исследование на занятии под названием «Учусь учиться» [5]. Цель занятия: создать условия для ознакомления детей с профессией учителя. Основным компонентом занятия была работа по заданию первой рубрики «Заметки исследователя». Задание: на уроке окружающего мира учительница собиралась рассказать детям о странах и континентах. Исследуй, какие из ниже перечисленных предметов ему для этого понадобятся. Подчеркни, выбранные тобой предметы: указка, глобус, фломастер, классный журнал, рабочая тетрадь, доска, набор цветных карандашей, географическая карта Земли, учебник «Окружающий мир», компьютер, линейка. Составь свой алгоритм, использования одного из выбранных тобой предметов. Так, в процессе выполнения действий данной рубрики младший школьник выделяет предметы профессии, учиться сравнивать, соотносить предметы по признакам, составлять алгоритм описания предметов, делать выводы. Следующая рубрика, которая встречает учащегося «Знакомимся с профессией «Учитель»» [6]. С помощью данной рубрики учащийся получает возможность ознакомиться с краткой характеристикой изучаемой профессии, рассмотреть фотографии представителя, раскрыть его качества и предметы труда. При работе с рубрикой «Это интересно знать!», учащийся ожидает проблемный вопрос, с целью получения ответа на который, младшему школьнику необходимо учиться добывать и работать с полученной информацией: воспользоваться интернет-ресурсами, дополнительными источниками знаний, страниц учебника «Окружающий мир», что соответствует требованиям ФГОС НОО [7]. В рубрике «Работаем самостоятельно» учащиеся вновь ожидают исследовательская задача. Задание: в старом альбоме один ученик увидел фотографии людей, одна из фотографии была нечеткого изображения, но видны были годы жизни и надписи к портретному ряду, известно, что они учителя. Определи, кто бы из них мог быть самым первым учителем в России? (Запиши в таблицу соответствующую цифру под выбранной фотографией). Данная рубрика направлена на формирование умения самостоятельно решать проблемные ситуации. Результатом деятельности по данной теме является ознакомление детей с профессиональным календарем профессии и оформления собственных выводов по проделанной работе, в соответствующих рубриках. При изучении тем «Растениеводство» и «Животноводство» младшие школьники знакомятся с видами растений и животных, которыми занимаются в сельском хозяйстве и профессиями, связанными с данной отраслью экономики. Для закрепления пройденного материала авторы программы «Школа России» предлагают детям обсудить ситуации:

1. Представь, что ты руководишь хозяйством, где собирают большой урожай яблок и груш. Что ты предложишь для лучшего сохранения и использования урожая?

2. Представь, что ты, когда вырастешь, захочешь заняться разведением коров. Какую продукцию ты сможешь получать от них? Как ты будешь ее реализовывать?

Рассуждения на заданную тему предполагают определенный уровень знаний о предпринимательской деятельности у младшего школьника. Рассуждения детей не имеют обоснований, так как обучающиеся, на данный момент, не имеют соответствующих представлений [3]. Во-первых, прежде чем начинать собственное дело, необходимо проанализировать окупаемость бизнеса, то есть четко понимать, сколько времени понадобится, чтобы получить прибыль. Кроме этого, нужно изучить спрос и предложение на продукцию, которая будет производиться. Во-вторых, любая предпринимательская деятельность требует легализации. Отсутствие зарегистрированной деятельности влечет административную и уголовную ответственность. В-третьих, невозможно начать собственное дело без финансовых вложений. В качестве первоначального капитала могут выступать собственные и заемные средства (банковский кредит, займ у физического лица, лизинг). В-четвертых, непосредственно организация хозяйственной деятельности (поиск поставщиков, подбор персонала, заработная плата, транспортировка и хранение продукции, покупка необходимого оборудования и прочее) и реализация продукции (поиск покупателей с наиболее выгодными условиями). Данная информация, представленная на уроке, могла стать полезной и значимой при решении данного вопроса. Полученная из учебника информация, о том, что в данных отраслях выращивают растения и разводят коров, никак не поможет осознать всю сложность предпринимательской деятельности. Изучив глубже экономические термины и процессы, педагог мог бы организовать на уроке окружающего мира экономическую игру, которая включала бы в себя разработку бизнес - проекта и изучение сложных экономических процессов в доступной для ребенка форме [3]. Дети могли бы почувствовать себя предпринимателями и на практике познакомиться с законами экономики. Тема «Профессии» напрямую связана с понятием деньги. Многие авторы учебников А.А. Плешаков, А.А. Вахрушев обращают на процесс формирования данного понятия особое внимание.

В главе «Что такое деньги» учебника программы «Школа России» младшие школьники изучают понятия: обмен, бартер, купля-продажа, деньги, цена, денежные единицы, сбережения. В главе «Государственный бюджет» вводятся понятия: доходы, расходы, бюджет, налоги. Дети изучают процесс формирования государственного бюджета, предназначение которого содержание всех государственных и муниципальных учреждений. Для закрепления изученного материала детям предлагается обсудить следующие вопросы:

В любом магазине можно убедиться, что цены на различные товары разные. От чего зависит цена товара?

Представь, что ты инспектор, который следит за правильным сбором налогов. Что ты скажешь человеку, который не платит налоги?

В учебнике А.А. Плешакова кроме понятий «цена товара» и «налоги» нет информации, которая помогла бы детям правильно ответить на поставленные вопросы [2]. Требуется использование информации и ресурсов, позволяющих решить поставленную задачу [1].

Цена и ценообразование - важнейшие понятия рыночной экономики. Самыми общими словами, ценой называют денежную сумму, которую покупатель отдаёт на рынке в обмен на реализуемый продавцом товар. Цена призвана отражать интересы всех участников рынка: производителю необходимо возместить вложенные средства и получить прибыль; покупатель должен оправдать стоимость приобретённого товара, получив в свою очередь выгоду от его использования. Для того чтобы осознать суть этого понятия

необходимо углубиться в процесс ценообразования. Ценообразование - один из ключевых факторов рыночной экономики. Сложность состоит в том, что цена в конкретный момент времени может зависеть от множества факторов - не только экономических, но политических, социальных, психологических, природно-географических.

Например, сельскохозяйственная продукция может стоить по-разному в разное время года. Сельское хозяйство является ярко выраженной сезонной отраслью производства и с этим связано установление сезонных закупочных цен. Сезонные цены формируются главным образом с таким расчетом, чтобы учесть в них повышенные затраты, вызванные производством в неблагоприятное время года или длительным хранением продукции (картофеля, овощей, фруктов). Кроме того, основой формирования цен являются производственные затраты сельского хозяйства, которые подразделяются на переменные и постоянные. К переменным затратам в растениеводстве относятся: оплата труда рабочих и колхозников, стоимость семян, посадочного материала, удобрений, ядохимикатов, горюче-смазочных материалов, амортизация тракторов и некоторые другие. В животноводстве они включают заработную плату работников, стоимость потребленных кормов и подстилки, амортизацию и затраты на текущий ремонт животноводческих помещений, машин, инвентаря и др. Постоянные расходы включают затраты, связанные с управлением и обслуживанием сельскохозяйственного производства, и в свою очередь включают общепроизводственные и общехозяйственные. К общепроизводственным расходам относятся: амортизация, затраты на текущий ремонт основных фондов общего назначения; оплата труда бригадиров, агрономов, зоотехников и других специалистов, обслуживающих определенную отрасль, ферму. К общехозяйственным расходам относятся: оплата труда административно-управленческого персонала, канцелярские, почтовые, телеграфные и другие расходы. Для того чтобы понимать, как происходит формирование цены товара, необходимо знать факторы, влияющие на нее: издержки производства (производственные и административные затраты производителя), потребители (спрос на товар), правительство (законы, влияющие на рост и снижение цены), участники каналов товародвижения (транспортировка, хранение), конкуренты (наличие предложения данного товара). Задание из учебника «Окружающий мир» А.А. Плешакова о системе налогообложения, подразумевает глубокий анализ и наличие определенных знаний у детей. Младшему школьнику для понимания последствий неуплаты налогов необходимо осознать суть налоговой системы. Под понятием согласно положениям, закрепленным в п. 1 ст. 8 Налогового кодекса РФ, понимается обязательный, индивидуально безвозмездный платеж, взимаемый с организаций и физических лиц в форме отчуждения принадлежащих им на праве собственности, хозяйственного ведения или оперативного управления денежных средств в целях финансового обеспечения деятельности государства и (или) муниципальных образований [4]. Совокупность разных видов налогов, в построении и методах исчисления которых реализуются определенные принципы, образуют налоговую систему страны. Главная функция налогов - изъятие части доходов в бюджет государства для использования на определенные цели: содержание государственных и муниципальных учреждений, выплаты работникам бюджетной сферы, социальные пособия и выплаты, пенсии и прочее. Для того, чтобы ученик начальной школы смог дать ответ на вопрос о налогообложении, педагог должен предварительно объяснить, что в соответствии с законодательством, граждане Российской Федерации обязаны своевременно оплачивать налоги. Задачи экономического содержания, помогут облегчить обучающимся процесс ознакомления с экономикой. Приведем пример задач [1].

Задача 1. Вася Петров мечтает стать победителем Всероссийской олимпиады школьников. Для этого ему необходимо пройти качественную подготовку, однако бюджет в семье ограничен. Помогите Васе выбрать самый выгодный и эффективный вариант подготовки:

- 1) занятия с репетитором – 1500 рублей за занятие;
- 2) самостоятельная подготовка – бесплатно;
- 3) подготовка с онлайн-репетитором – 1000 рублей за занятие;
- 4) самостоятельная подготовка на обучающей платформе – месяц подписки 300 рублей.

Задача 2. Нашу планету посетили добрые инопланетяне. Им очень понравилось на Земле, они хотят здесь остаться. Но для жизни инопланетянам необходимо: дом, средство передвижения, работа, профессия. Предположи, кем и как они могут работать, а также попробуй рассказать об их образе жизни, если известно, что:

А) рост инопланетянина 1 метр, у него две руки и две ноги с тремя пальцами на каждой. Есть третий глаз на затылке. Умеет менять цвет кожи;

Б) выглядит инопланетянин как человек, но может изменять свою форму, как если бы был сделан из пластилина. Он способен читать мысли и любит, когда его хвалят.

В какой сфере услуг могли бы работать инопланетяне:

- 1) изготовление одежды;
- 2) приготовление пищи;
- 3) ремонт квартир;
- 4) воспитание и обучение детей;
- 5) театральные постановки, радиовещание, телевидение;
- 6) обеспечение безопасности.

Перечисли профессии из выбранной тобой сферы услуг.

Задача 3. Семья Васечкиных каждый год планирует семейный бюджет. Важно, чтобы бюджет был профицитным (когда доходы превышают расходы). Бюджет становится дефицитным, как только:

- 1) растут расходы;
- 2) снижаются доходы;
- 3) расходы превышают доходы.

У Пети Васечкина есть 14 монет. Цена билета на автобус 4 монеты. Может ли Петя доехать до бассейна и обратно и еще купить комиксы за 5 монет? Составь бюджет Пети.

Экономическое образование и экологическое воспитание школьников не только приближает ребёнка к реальной жизни, обучая его ориентироваться в происходящем, но и формирует деловые качества личности. Это подготовка подрастающего человека к предстоящей жизнедеятельности. Раннее разумное экономическое воспитание служит основой правильного миропонимания и организации эффективного взаимодействия ребёнка с окружающим миром. Младший школьник находится, существует и живет в мире быстро меняющихся экономических ситуаций и реалий. В этом мире становится важен не столько набор знаний,

обеспеченный основами фундаментальных наук, которые традиционно преподают в отечественной школе, сколько умение осваиваться в постоянно меняющихся условиях.

Выводы. Необходимость формирования экономических представлений у детей младшего школьного возраста обусловлена переменами в социальной жизни всех членов общества, значимостью подготовки младшего школьника к жизни, правильной, грамотной и ценностно-обусловленной ориентации его в происходящих экономических явлениях, а также необходимостью преемственности в изучении экономики, определенной ФГОС НОО [7].

Литература:

1. Барашкина, С.Б., Зимица, С.С., Орлова, Ю.А., Юскаева, А.К. Особенности организации предметного пространства образовательной организации в процессе решения исследовательских задач младшими школьниками // Сборник статей XIV всероссийской научно-практической конференции «Артемовские чтения»: Пенза, 2018г. – С. 267-270.
2. Барашкина С.Б. Развитие поисковой активности младших школьников в процессе решения исследовательских задач в курсе «Окружающий мир». В сборнике: Гносеологические основы образования. Международный сборник научных трудов, посвященный 90-летию со дня рождения С.П. Баранова: Елецкий государственный университет им И.А. Бунина, 2017. – С. 14-17
3. Землянская Е.Н. Курс экономики для начальной школы. М.: Вита Пресс-2007. 184 с.
4. Попова, Н.Е. Экономическое воспитание человека начала XXI в. / Н.Е. Попова, О. С. Кавардакова // Педагогическое образование в России. – 2012. – №5. – С. 174-176.
5. Юскаева, А.К. Особенности формирования представлений младших школьников об экономических профессиях во внеурочной деятельности. // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Теоретические и практические вопросы психологии и педагогики»: Стерлитамака, 2018. – С. 179-182
6. Юскаева, А.К. Развитие познавательных умений младших школьников в процессе использования цифровых образовательных ресурсов в курсе «Окружающий мир» // Материалы Всероссийской (с международным участием) заочной научной конференции: ГГТУ, 2018. – С. 141-144.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 06.12.2009 № 373); в ред. Приказов от 26.11.10 №1241, от 22.09.11 №2357 – URL http://www.ug.ru/new_dtadarts/3 (дата обращения: 12.01.2019)

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук Бахлова Наталья Анатольевна

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

старший преподаватель Чеботаева Ольга Алексеевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области Московский государственный областной университет (МГОУ) (г. Мытищи)

ИНТЕГРАЦИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ПОСТРОЕНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ

Аннотация. В статье отмечается, что интеграция в различных ее проявлениях становится важнейшим логическим основанием для построения содержания профессиональной подготовки и формирования профессиональных компетенций будущего специалиста – дизайнера. Авторами были определены основные подходы междисциплинарной интеграции содержания образования по направлению подготовки 54.03.01. Дизайн профиль Дизайн костюма. Особое внимание в статье уделяется вопросу определения особенностей содержания дисциплин «Проектирование», «Основы производственного мастерства», «Современный костюм», «Макетирование» при построении процесса формирования профессиональных компетенций студентов-дизайнеров.

Ключевые слова: профессиональные компетенции студентов, интеграция, междисциплинарные связи, междисциплинарная интеграция.

Annotation. The article notes that integration in its various manifestations becomes the most important logical basis for the construction of the content of professional training and the formation of professional competencies of the future specialist-designer. The authors identified the main approaches to interdisciplinary integration of the content of education in the field of training 54.03.01. Design profile Costume design. Special attention is paid to the issue of determining the content features of the disciplines "Design", "Fundamentals of Production skills", "Modern costume", "Layout Design" when building the process of forming professional competencies of design students.

Keywords: professional competence, integration, interdisciplinary connections, interdisciplinary integration.

Введение. Для эффективного функционирования образовательной системы, способной выпускать современных конкурентоспособных специалистов, требуется соблюдение ряда педагогических условий, наиболее значимое из которых, мы определяем, как интеграцию учебных дисциплин внутри образовательного процесса вуза. Это связано, в первую очередь, с тем, что профессиональные компетенции, которые заложены в основе требований ФГОС ВО, определяются как совокупность интегрированных знаний, умений и опыта, а также личностных качеств [6, с. 26]. А процессы их формирования строятся на основе не только последовательного, но параллельно - последовательного изучения дисциплин внутри образовательной программы.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день имеется достаточное количество определений «интеграция», но нас, прежде всего, интересует педагогический аспект данного понятия, который, в частности, нашел отражение в исследованиях В.С. Безруковой, Л.В. Дубицкой, И.Д. Зверева, В.Н. Максимовой, И.П. Яковлева и др. Так в работах И.Д. Зверева и В.Н. Максимовой были определены условия успешного протекания интеграционных процессов, которые они определяют как совокупность трех

основных композитов структуры содержания каждой учебной дисциплины: система знаний, система умений, система отношений [2].

Анализ научно-педагогической литературы позволил нам говорить о достаточном разнообразии классификаций интеграции в образовании, включая интеграцию научных подходов, практик и технологий образования; интеграцию теоретических исследований и практической деятельности; интеграцию внутри системы непрерывного образования (дошкольное, общее, высшее, послевузовское, и т.д.); интеграцию дисциплинарного содержания образования; интеграцию участников образовательного процесса (преподаватели, студенты и работодатели).

Согласно Ю.С. Тюнникову, признаками интеграции можно назвать: взаимодействие разнородных, ранее разобщенных элементов; качественные и количественные преобразования взаимодействующих элементов; наличие своей логико-содержательной основы и структуры; обязательное наличие педагогической целесообразности и относительной самостоятельности [4].

В рамках нашей статьи мы ограничимся раскрытием особенностей интеграции дисциплинарного содержания образования по направлению подготовки 54.03.01. Дизайн профиль Дизайн костюма. Данный профиль можно охарактеризовать как творческую прикладную область, в которой дизайнерские образы применяются не только как вид искусства, но и как объект технологической обработки. При создании коллекции костюмов студент демонстрирует технологические и технические знания, полученные в процессе обучения, включая способности учитывать при разработке художественного замысла особенности материалов (их формообразующие свойства); приемы составления спецификаций к дизайн – проекту, с основными экономическими расчетами для реализации дизайн – проекта; способность применять современные технологии, выполнять эталонные образцы объекта дизайна в макете, материале; способность разрабатывать конструкцию изделия с учетом технологии ее изготовления: выполнять технические чертежи, разрабатывать технологическую карту исполнения дизайн-проекта. Именно эти компетенции необходимо развивать у будущих дизайнеров одежды.

В качестве основы построения интеграции между дисциплинами выступает теория межпредметных (междисциплинарных) связей, вопросы которой рассматриваются с различных позиций. Так А.В. Усова в исследованиях трактует межпредметные связи как дидактические условия, направленные на повышение научного уровня знаний, формирование научного мировоззрения, развитие мышления и творческих способностей, оптимизации учебного процесса [5].

У И.Д. Зверева межпредметные связи раскрываются благодаря принципу системности, в этом случае межпредметные связи стоит устанавливать согласно взаимной сбалансированности содержания образования по различным учебным дисциплинам, отбору материалов, определенным общим целям образования, а также оптимальному учету познавательных задач, в которых учитывается специфика каждой учебной дисциплины [2].

В.Н. Максимова [3], А.В. Усова предложили следующие условия интеграции дисциплин: объекты исследования должны либо совпадать, либо быть достаточно близкими; интегрированные учебные дисциплины должны строиться на общих теоретических концепциях и общих закономерностях, используя при этом одинаковые методы исследования [5].

При построении междисциплинарной интеграции требуется учитывать три системных композита, а именно: информационная структура учебной дисциплины; морфологическая структура учебно-профессиональной деятельности; организационно-методические элементы процесса обучения и оценивания.

Содержательный аспект междисциплинарной интеграции включает согласованное изучение одних и тех же тем в различных дисциплинах; выявление возможности изучения отдельных вопросов, предусмотренных программами различных дисциплин, в одной дисциплине; использование единых подходов для объяснения вопросов и обязательное выполнение ссылок на ранее изученный материал в других дисциплинах [1].

Организационно-методический аспект междисциплинарной интеграции позволяет использовать единые технологии, методы и средства для «родственных» дисциплин.

Процессуальный аспект междисциплинарной интеграции определяется как построение единого плана деятельности; выделение структурных компонентов формируемой деятельности и их перенос в другую дисциплину; применение единых приемов и методов к различным задачам учебных дисциплин.

Для осуществления междисциплинарной интеграции нами был предпринят анализ учебно-методического обеспечения по дисциплинам направления подготовки 54.03.01. Дизайн профиль Дизайн костюма. В качестве стержневых дисциплин, выступающим своеобразным центром интеграции предметных областей обучения, были выбраны дисциплины: «Конструирование в дизайне костюма», «Основы производственного мастерства в дизайне костюма», «Современный костюм», «Макетирование в дизайне костюма», а также учебная и производственные практики. Выбор дисциплин был закономерен, для пояснения нашей позиции требуется небольшая ремарка. Дело в том, что современный компетентный дизайнер одежды должен быть подготовлен как в проектно-художественном направлении (рисунки, живопись, композиция и т.д.), так и в конструкторско-технологическом. Профессиональные компетенции дизайнера одежды включают знания и умения конструирования, моделирования и изготовления швейных изделий. Данные дисциплины обеспечивают единство целей и задач обучения студентов, определяя профессиональное соответствие выпускников образовательной программе Дизайн профиль Дизайн костюма по конструкторско-технологическому направлению. Все эти дисциплины выделены в единые модули, что дает возможность использовать единую теоретическую и практическую основу обучения.

Разберем на двух небольших примерах содержательный аспект междисциплинарной интеграции, которая, как уже отмечалось выше, понимается как скоординированное изучение одних и тех же тем в различных дисциплинах и т.д.

Так, подготовка студентов по профилю Дизайн костюма, начинается с учебной практики на 1 курсе обучения. Это специфический курс пропедевтики заданного профиля позволяет подготовить студентов к изучению таких дисциплин как «Конструирование в дизайне костюма» и «Основы производственного мастерства». Так, в разделе учебной практики «Ассортимент швейных изделий» изучаются все виды ассортимента одежды, ее функции, свойства, классификации. Студенты учатся выполнять технические эскизы по заданному ассортименту одежды. Кроме этого, на учебной практике изучают различные приемы обработки швейных изделий: выполняют ручные и машинные швы, изучают процессы влажно-тепловой обработки. На заключительном этапе практики студентам предлагается выполнить мини-проект, который

представляет собой разработку и изготовление фартука-трансформера (швейное изделие, позволяющее продемонстрировать различные технологии, изученные за время практики). Все темы и задания практики тесно связаны между собой и собраны в единый модуль. Учебная практика, построенная по такому принципу, позволяет вывести студентов на следующий уровень обучения.

Таблица 1

**Фрагмент междисциплинарной интеграции по направлению подготовки 54.03.01 Дизайн профиль
Дизайн костюма**

Дисциплины	Основы производственного мастерства	Учебная практика	Конструирование в дизайне костюма
Разделы и темы дисциплин	Введение в технологию обработки одежды.	Ассортимент одежды. Классификации современной одежды.	Выполнение технических эскизов на каждый вид изделия. Ознакомление с конструктивными линиями в одежде.
	Технологическая последовательность обработки фартука - трансформера, изучение и практическое выполнение обработки деталей. (клапаны, погоны, хлястики, паты, пояса, шлевки).	Разработка и пошив фартука – трансформера.	Выполнение технических эскизов на тему «фартук». Выполнение чертежа фартука.
	Ручные и машинные швы.	Способы соединения одежды. Клеевые и сварные соединения деталей. Ручные и машинные швы.	Выполнение технических эскизов ручных и машинных швов.

В качестве следующего примера можно рассмотреть раздел «Материаловедение» дисциплины «Основы производственного мастерства». Дисциплина «Основы производственного мастерства» ориентирована на освоение процесса изготовления швейных изделий на производстве и предполагает наличие междисциплинарных связей с дисциплинами «Конструирование» и «Макетирование», что обеспечивает в дальнейшем создание изделий по собственным проектам. Раздел «Материаловедение» включает темы, раскрывающие классификацию и основные свойства текстильных волокон и нитей, процессы изготовления и отделки тканей, виды ткацких переплетений, основные свойства тканей и т.д.

Таблица 2

**Фрагмент междисциплинарной интеграции по направлению подготовки 54.03.01 Дизайн профиль
Дизайн костюма**

Дисциплины	«Конструирование в дизайне костюма»	«Основы производственного мастерства»	«Макетирование в дизайне костюма»
Разделы и темы дисциплин	Эскизное проектирование в дизайне костюма. Этапы проектирования: поисковый; исследовательский; эскизный; технический; демонстрационный.	Разработка и выполнение эскизного проекта по выбранному дизайнеру. Разработка конструкторско-технологической документации на изделие.	Макетирование. Нахождение новых форм с учетом свойств материалов.
	Технические эскизы и зарисовки.	Натуральные и синтетические волокна. Производство ткани. Ассортимент тканей.	Свойства материалов.

Процесс создания новой модели швейного изделия неразрывно связан с таким процессом как конструирование, основной задачей которого является разработка чертежей конструкции одежды. Для построения чертежей необходима характеристика тела человека, определяемая размерными признаками (ряд отдельных измерений). Любая новая конструкция нуждается в проверке на макете, который следует выполнять не только со знанием особенностей технологической последовательности обработки деталей макета, но и свойств ткани («Основы производственного мастерства»). На следующем этапе разработки новых моделей швейных изделий изучаются альтернативные методы построения конструкций, среди которых метод накладки, или муляжный метод, применяемый при изучении учебной дисциплины «Макетирование в дизайне костюма». Практические занятия по макетированию дают студентам воплотить свои художественные эскизы и замыслы в реальный проект. В процессе макетирования появляется новый образ с необычными формами, что придает изделию неповторимый художественный образ. Одна из целей метода накладки является использование конкретной ткани для получения той или иной объемной формы. Выявляя пластические свойства ткани при накладке, дизайнер видит насколько гармонично ткань соответствует конструктивному решению модели.

Как мы видим на примере, в ходе проведенного анализа были выделены и уточнены темы внутри каждой из перечисленных дисциплин, по мере необходимости была проведена перестановка отдельных учебных тем (для устранения дублирования), были разработаны ссылки на ранее изученный материал, были проведены организационные мероприятия, направленные на повышение уровня педагогического сотрудничества между преподавателями кафедры и преподавателями смежных кафедр (совместные методические семинары, заседания кафедр и т.д.) [1].

Выводы. В заключении мы можем сказать, что реализация междисциплинарной интеграции в процессе подготовки бакалавров по направлению подготовки 54.03.01 Дизайн профиль Дизайн костюма способствует не только построению эффективной структуры образовательной программы (последовательность изучения дисциплин, тем, разделов их объем), но и способствует формированию профессиональных компетенций студентов, в том числе, формирование цельного представления о будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Бахлова Е.В., Интеграция как фактор построения процесса оценки профессиональных компетенций будущих дизайнеров [Текст] / Н.А. Бахлова, Е.Н. Ковешникова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. - Научный журнал. - Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. № 56 -1 – С. 102-110
2. Зверев, И.Д. Межпредметные связи в современной школе [Текст] / И.Д. Зверев, В.Н. Максимова. - М.: Педагогика, 1981. - 163 с., С. 27-28.
3. Максимова, В.Н. Интеграция в системе образования [Текст] / В.Н. Максимова. - СПб.: ЛОИРО, 2000. - 83 с.
4. Тюнников, Ю.С. Политехнические основы профессиональной подготовки учащихся профтехучилищ [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Тюнников Юрий Станиславович. – Казань, 1990. – 37 с.
5. Усова, А.В. Формирование у учащихся учебных умений (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология», №7) [Текст] / А.В. Усова, А.А. Бобров. – М.: Знание, 1987. - 80 с.
6. Шапошников, К.В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков [Текст]: автореферат дис....канд. пед. наук / Шапошников Константин Владимирович. – Йошкар-Ола, 2006. – 26 с.

Педагогика

УДК 371

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

СОЦИАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В СФЕРЕ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. Настоящая научная работа посвящена исследованию сущности и специфики социальной политики относительно сферы здоровья студентов в современных вузах. Рассматриваются основные принципы, на которых базируются ключевые элементы социальной политики в данной сфере. Описывается современная ситуация в данной области, её тенденции и проблемы. Кроме того, рассматриваются риски, существующие в сфере здоровья студентов современных вузов, поскольку современное положение дел таково, что студенты болеют все чаще, все чаще не придерживаются правильного здорового режима дня, питания, чем значительно и негативно влияют на свой организм. В связи с этим в современной педагогической науке возникла масса проблем относительно повышения уровня общего здоровья молодёжи, а также относительно социальной политики в этом вопросе.

Ключевые слова: социальная политика, сфера здоровья студентов, студенческое оздоровление, специфика социальной политики, оздоровление и здоровый образ жизни, здравоохранение.

Annotation. This scientific work is devoted to the study of the essence and specificity of social policy in relation to the health of students in modern universities. The basic principles on which the key elements of social policy in this area are based. The current situation in this area, its tendencies and problems are described. In addition, the risks that exist in the health of students of modern universities are considered, since the current state of affairs is such that students get sick more often, more and more often they do not adhere to the correct healthy daily regimen, nutrition, which significantly and negatively affects their body. In this regard, in modern pedagogical science, a lot of problems have arisen regarding increasing the level of general health of young people, as well as regarding social policy in this matter.

Keywords: social policy, the sphere of students' health, student health improvement, specificity of social policy, health improvement and a healthy lifestyle, health care.

Введение. Современная молодёжь – будущее государства. Она представляет собой наиболее перспективную и многообещающую прослойку общества, которая в дальнейшем будет управлять не только ключевыми мировыми производствами и компонентами социокультурного пространства, но и будет задавать тенденции в различных областях социального взаимодействия людей. Именно молодое поколение – самая перспективная возрастная группой населения и ключевой объект социальной политики в сфере здоровья.

Многие учёные и исследователи данной темы отмечают, что сегодня наблюдается крайне большой и обширный рост заболеваемости среди молодого населения, при этом его численность сокращается в непомерных количествах. Показатели здоровья большинства молодых людей вызывают у врачей, педагогов и психологов беспокойство, а также требуют принятия временных, целесообразных и эффективных мер по устранению причин заболеваемости различными инфекциями, генетическими и приобретёнными болезнями.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день социальная политика ориентируется на поддержание здоровья населения, что остается ключевым показателем эффективности проведения социальных мероприятий. Государственная политика в этом отношении ориентируется на повышение

рождаемости, сокращение смертности, повышение общего уровня здоровья населения. Однако многие демографические процессы развиваются не регулярно и неосновательно, при этом оказывая значительное влияние на всю ситуацию, сложившуюся в рамках социальной политики государства в области здравоохранения [3].

Таким образом, справедливым было бы отметить, что социальная политика представляет собой достаточно сложное многоаспектное явление, которое затрагивает различные сферы жизни человека, в том числе генетику, здравоохранение, экологию, образ жизни, социальное взаимодействие и т.д. Сегодня принято считать, что социальная политика адресована исключительно больным людям, страдающим теми или иными заболеваниями, а также нуждающимся в непосредственном лечении и социальной поддержке. При этом социальная политика оказывает особенное влияние на отношение населения к собственному здоровью, способствует обращению к здоровому образу жизни, отказу от вредных привычек.

В целом сфера здравоохранения достаточно перспективна в нашей стране, поскольку затрагивает важнейшие элементы демографического и здравоохранительного порядка, что позволяет ей взаимодействовать со многими социальными институтами и проявлять себя на различных уровнях взаимодействия социума и индивида, индивида и индивида, социума и общности. Благодаря правильно и грамотно выстроенной концепции социальной политики в отношении здравоохранения сегодня можно провести ряд реформ, ориентированных на оздоровление нации. Такое мероприятие производится регулярно правительством государства. Это в значительной степени стимулирует молодёжь отказаться от вредных привычек, приобщиться к спортивной деятельности, принять здоровый образ жизни, отказаться от негативного влияния компьютеров, алкоголя, иных дурных вещей.

Важнейшим элементом социальной политики в данной сфере является мотивационный компонент. Важно понимать, что ни один человек, если искренне не желает измениться, не сможет отказаться от вредных привычек, приобрести абонемент в спортивный зал и перейти на здоровый образ жизни. Мотивационная составляющая должна красной нитью проходить сквозь все мероприятия, законопроекты и уставы, посвященные области здравоохранения, поскольку это позволит предотвратить многие негативные последствия, а также стимулировать людей обращаться в здравоохранительные организации с целью оздоровления и поддержания здоровья на высоком уровне [1].

Мотивация особенно актуальна для молодого поколения, которое в ней остро нуждается. Причём мотивация может относиться не напрямую к здравоохранению, а затрагивать иные сферы жизни молодых людей. Важно смотивировать их самостоятельно обращаться к вопросам своего здоровья, понимать значимость этого, а также систематически обновлять базу знаний относительно здравоохранения в государстве.

Осуществление же социальной политики в сфере здоровья студентов вуза базируется как правило на нескольких основных проблемах:

- недостаточной оснащённости этой сферы финансовыми средствами, материальными ресурсами и материально-технической базой;
- возникающими сложностями организационно-управленческого характера, которые не могут регулироваться и решаться самостоятельно;
- значительное расхождение между ранее поставленными целями и задачами и возможностями их достижения, что говорит о достаточно широком, но не применимом функционале и потенциале данной сферы;
- возникновение конфликтов между столичными и региональными уровнями при реализации социальных проектов, направленных на оздоровление населения.

Все вышеуказанные проблемы непосредственно имеют отношение к социальной политике в сфере здоровья, однако существуют и ключевые методологические нюансы, которые гласят: в рамках социальной политики личность воспринимается в качестве пассивного объекта воздействия, в то время как он должен стать важным, активным и осмысленным субъектом процесса здравоохранения [2].

Как было сказано ранее, современные реалии значительно меняют роль человека в обществе и в различных социальных ответвлениях. Именно поэтому он принимает на себя достаточно серьёзную и значимую роль по включению в социальную политику с точки зрения равноправного партнёра государства в этой области. Таким образом, реализуется личностно-ориентированный подход, а также позволяет активизировать индивидуальные ресурсы личности, формировать систему его мотивации, повысить эффективность социальной политики и его собственную эффективность.

Студенчество должно включать в обязательные программы профессионально-ориентированных курсов и предметы, носящие социальный характер, по типу социальной политики в сфере здоровья, что необходимо для поддержания статуса партнёра, ранее упоминаемого нами. Важно понимать, что от каждого отдельно взятого человека зависит общее здоровье нации, вследствие чего каждому из нас важно уделять внимание своему здоровью. Именно социальная политика может способствовать активизации определённых условий и личностных установок в отношении оздоровления и сохранения здорового народа [2].

Вернувшись к вопросу о мотивации, нельзя не отметить, что государство сегодня ориентируется на мотивацию не только конкретных представителей социальной политики, студентов и иных людей, на которых ориентируется влияние социальной политики, но и на мотивацию руководителей образовательных учреждений, а также предприятий всех смежных сфер социокультурного пространства, мотивации представителей органов государственной власти, органов местного самоуправления различных общественных объединений. Таким образом, мотивация преследует человека на протяжении всей жизни, поскольку формируется ещё в школьный период, а поддерживается уже в студенческий, а далее взрослый и профессионально активный.

Кроме того, говоря о социальной политике в сфере здоровья студентов современного вуза, особую роль здесь играет принцип сочетания медицинских и немедицинских факторов воздействия на здоровье, его улучшение средствами мер профилактики, поддержки здорового образа жизни, поддержки мероприятий экологического характера, принятие участие в оздоровительных мероприятиях и т.д. Исходя из этого, нам представляется необходимым описать три ключевых принципа социальной политики в современном обществе в области здоровья студентов современных вузов [4].

Первый принцип базируется на том, что определённые сценарии развития социальной политики в области здоровья реализуются, базируясь на усилении материальной базы здравоохранения, увеличении

финансирования и оснащения больниц, образовательных учреждений различными пособиями, материалами и элементами материальной культуры, необходимыми для оздоровления студентов. Посредством применения такого принципа заметно снижается показатель смертности, однако показатели заболеваемости находятся на том же уровне, а иногда даже понижается. В связи с этим справедливо говорить о частичной эффективности такого принципа, однако вынужденной его доработке и совершенствовании.

Согласно второму принципу, стратегия развития данной отрасли направлена на изменение ключевого показателя. Здесь справедливо говорить о том, что теперь уровень смертности и продолжительности жизни предлагается заменить на показатель продолжительности жизни, которая скорректирована с учётом нарушения здоровья. Исходя из этого, государство сможет оказывать активное влияние на демографическое положение, участвовать в оздоровлении населения, усиливать профилактическую ориентацию, акцентировании внимания на формирование здорового образа жизни, возвращение эффективности работы лечебных учреждений, а следовательно, и продление активной фазы жизни народа. Такой подход является достаточно обширным и многогранным, заключая в своем составе множество элементов, что описано выше. Однако не следует забывать, что все эти элементы нуждаются в дополнительном финансировании и материально-техническом оснащении, исходя из чего можно заключить, что государство в любом случае придётся выделить определённые финансовые средства для осуществления социальной политики в сфере здоровья современной студенческой молодёжи.

Третий принцип носит также комплексный характер, а значит, совмещает в себе меры в области медицинской помощи, необходимые для значительного уменьшения роста заболеваемости населения, улучшение экологии, увеличение спортивной базы для различных групп населения, формирование и мотивации молодых людей в обращении к здоровому образу жизни. Этот принцип ещё более дорогостоящей, чем все предыдущие, поскольку требует от государства всецелого внимания на сферу здоровья, а также заставляет социальную политику работать в нескольких направлениях одновременно, что, несомненно, требует определённых затрат. По нашему мнению, такой ход событий может значительно повлиять на изменение демографической ситуации. Кроме того, это может повлиять на повышение уровня жизни, увеличение срока жизни, а также насыщение качества этой жизни [1].

На сегодняшний день, как можно заметить из вышеперечисленных принципов, так называемых вариантов решения вышеописанных проблем, существует одна глобальная проблема, которая требует решения, относительно формирования социальной политики в сфере здравоохранения. Речь идёт о финансировании, от которого зависит качество и количество проведения здравоохранительных мероприятий, способных повлиять на оздоровление народа. Молодые люди сегодня нуждаются в поддержании здоровья, поскольку растрачивают его не сравнимо быстро. Сегодня наблюдается всплеск и «игромании», которая погружает молодых людей в мир социальных сетей и компьютеров, при этом они полностью отчуждены от общества, находятся в болезненном положении, портят зрение и пищеварение, часто сталкиваются с неврозами и депрессией. Все это говорит о достаточно низком уровне здоровья, как ментальном, так и физическом, что особенно страшно, учитывая, что молодые люди являются главным потенциалом страны.

Финансирование зачастую определяется заранее на несколько лет вперёд, исходя из чего планы государства невозможно изменить одномоментно. Расписание бюджета позволяет заранее определить возможные риски, тенденции и проблемы развития какой-либо сферы, а также формируют понимание у населения мотивов, специфики и сущности проведения здравоохранительных мероприятий в конкретных случаях. Население достаточно осведомлено о социальной политике в сфере здравоохранения, однако не всегда придерживается его основным положений, поскольку не обладает достаточной долей мотивации. Именно мотивация должна стать важнейшим ключом к разрешению многих проблем, связанных со здоровьем и его ухудшением у молодых людей.

Особое место в системе социальной политики по здравоохранению занимает информационное обеспечение населения. Информатизация, которая захватила все сферы социальной деятельности человека, проникла и в эту сферу, что сказалось на недостаточно положительно, поскольку в этом случае она выступила рационально и эффективно.

Информирование – важная часть пропаганды здорового образа жизни и оздоровления, поскольку позволяет донести до разных людей, в том числе молодёжи, различными путями и способами базовые основы социальной политики в области здравоохранения. Так, например, в образовательный процесс школ и вузов вводятся специальные дисциплины по поддержанию здорового образа жизни, акцентирующие внимание на необходимости сохранения здоровья на наиболее долгом сроке.

В настоящее время в социальных сетях и в интернете в общем повышается количество социальных роликов на тему повышения здоровья, его улучшения, поддержания и предотвращения болезней. Подобная реклама в интернете достаточно эффективна, поскольку молодые люди все чаще обращаются именно к электронным средствам информации, а также могут сразу проверить те или иные данные, что делает этот способ наиболее рациональным и своевременным, поскольку социальные ролики, транслирующиеся на множестве сайтов, видеохостингах и веб-страницах, позволяют расширить область влияния элементов социальной политики в сфере здравоохранения.

Особенно подчёркивается необходимость качественного повышения значения пропаганды здорового образа жизни, внедрения так называемый моды на поддержание здоровья, что несомненно позитивно воспринимается молодёжью, а также является актуальным, целесообразным эффективным для её здоровья.

Кроме всего прочего, особый пласт социальной политики посвящен поддержанию экологии, которая также оказывает весомое влияние на здоровье населения. Экологическая составляющая в целом является крайне важной и значимой для развития сферы здравоохранения. Она позволяет не только сохранить природу, улучшить экологическую обстановку в мире, предотвратить такие глобальные потрясения, как глобальное потепление, извержение действующих вулканов и т.д. Она ориентируется на сохранение жизни и здоровья прежде всего людей, поскольку экология неразрывно связана с человеком. Таким образом, каждый человек должен принимать участие в озеленении планеты, поддерживать экологическую стабильность, а также развивать собственную экологическую грамотность, прививать её детям, формировать принципиально новый базис знаний относительно экологического состояния планеты.

Выводы. В заключительной части работы хотелось бы отметить, что современное состояние здоровья молодых людей требует немедленных мер по предотвращению страшных исходов и по предотвращению демографического кризиса. Крайне важным остается привлечение различных государственных и социальных

средств для повышения общего уровня здоровья населения, Его ознакомление с принципами оздоровления, с его осознанностью в необходимости поддержания здорового образа жизни.

Социальная политика в области здоровья студентов современных вузов развиваются достаточно стремительно и своеобразно. Она нуждается в финансовом и материально-техническом оснащении, однако все же регулирует различные процессы, происходящие в данной сфере. Нельзя сделать поспешных предположений относительно возникновения тех или иных тенденций, набирающих обороты на сегодняшний день в области социальной политики, однако можно заключить, что все они движутся к совершенствованию системы оздоровления населения, поддержания его здоровья и продления жизни.

Литература:

1. Журавлева, И.В. Отношение к здоровью индивида и общества / И.В. Журавлева. – М.: Наука. 2006. – С. 143-144.
2. Здоровье студентов: социологический анализ. Журавлева И.В., редактор. – М.: ИНФРА-М, 2014. – 272 с.
3. Кашин, В.И. Модернизация российской экономики с позиций ее ориентации на здоровье. В кн.: Модернизация экономики России: социальный контекст. Материалы IV Международной научной конференции (2-4 апреля 2003). – М.: Vision International People Group, 2003.
4. Тубчинова В.С. Проблема формирования здорового образа жизни среди подростков. Автореф. дис. ... канд. соц. наук / В.С. Тубчинова. – Улан-Удэ. 2005. – 23 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент **Бекирова Эльмира Шевкетовна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАГЛЯДНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ

Аннотация. Работа посвящена освещению вопросов относительно психолого-педагогического обоснования применения наглядного метода обучения исторической науке в школе. Исследователями выявляется ключевой потенциал, сущность и специфика психолого-педагогического обоснования такого применения, а также определяется специфика обучения истории в школьном образовании. Отдельно рассматривается характеристика наглядного метода обучения, который лежит в основе развития наглядно-образного мышления человека, а также позволяет ему визуализировать собственные мысли, идеи и представления о чем-либо. Рассматриваются педагогические предпосылки для применения такого метода в ходе обучения истории в школе, поскольку именно они формируют педагогические условия, которые, в свою очередь, являются важным элементом формирования образовательной системы и образовательного маршрута школьников.

Ключевые слова: психолого-педагогическое обоснование, применение наглядного метода, наглядный метод, наглядный метод обучения, обучение истории в школе, школьное историческое образование, история как предмет в школе.

Annotation. The work is devoted to highlighting issues regarding the psychological and pedagogical substantiation of the use of the visual method of teaching historical science at school. Researchers identify the key potential, essence and specificity of the psychological and pedagogical substantiation of such an application, as well as the specificity of teaching history in school education. Separately, the characteristic of the visual teaching method is considered, which underlies the development of visual-figurative thinking of a person, and also allows him to visualize his own thoughts, ideas and ideas about something. The pedagogical prerequisites for the application of this method in the course of teaching history at school are considered, since it is they that form the pedagogical conditions, which, in turn, are an important element in the formation of the educational system and the educational route of schoolchildren.

Keywords: psychological and pedagogical substantiation, the use of the visual method, the visual method, the visual method of teaching, teaching history at school, school history education, history as a subject at school.

Введение. Историческая наука во все времена считалось одной из базовых, необходимых для полноценного развития человека в соответствующих условиях социокультурного пространства. Именно она позволила людям не просто осознать опыт предшественников и применить результаты их деятельности на практике, но и сформулировать целый блок проблемных вопросов, оставшихся с незапамятных времён. Эта наука достаточно сложна в объяснении, поскольку обладает сложной и комплексной методологией, к обучению истории в школе следует подходить крайне деликатно и целесообразно. Педагогу важно не просто владеть базовыми знаниями о происходящих ранее событиях, достижениях прошлого, об исторической периодизации и иных аспектах, но и владеть навыками преобразования теоретического материала в практические действия, применять полученные знания на практике, а также преобразовывать образовательную действительность в соответствии с запросами учеников.

Изложение основного материала статьи. Обучение истории должно проводиться в несколько этапов, так же, как и обучение иным гуманитарным дисциплинам, носящим сложный и комплексный характер. Для начала следует сформировать устойчивую базу начального образования, с вкраплением исторической науки в виде исторической справки или фактов из истории родного края, которые характерны для занятий по природоведению, родному краю, обществознанию. Кроме того, обучение истории может начинаться с литературы, изучения народного фольклора, пояснения отдельных его элементов в историческом контексте.

В средней школе история включается как один из основных предметов и является обязательной для всех учеников всех профилей. Здесь уже изучают историю как науку и как важную базу предпосылок для

написания того или иного литературного произведения, создания той или иной картины, постройки того или иного типа зданий [1].

Для старшей школы история становится более сложным и комплексным предметом, включающим в свой состав множество элементов и межпредметных связей, носящих междисциплинарный характер, а также история выступает в качестве самостоятельной научной единицы, которая представляет обучающимся не просто описание условий для развития какой-либо сферы, но и обуславливает какие-либо политические и экономические, социальные и географические изменения, происходящие в мире и в России.

Как видно, обучение такому сложному предмету, базируясь на трехэтапной системе, нуждается в применении особых методов, инструментов и технологий педагогического воздействия на обучающихся, за счет чего предмет может стать понятен и доступен большому количеству школьников. В связи с этим современные педагоги с каждым годом ищут все более новые методы, обоснования и условия для обучения исторической науке детей школьного возраста. Важнейшим из методов, применяемых современными педагогами в данной области, является наглядный метод, который характеризует историческую науку с различных сторон, а также вырабатывает у учеников наглядно-образный тип мышления, позволяет им воссоздавать в ходе мыслительного процесса те или иные картины, описания, иллюстрировать какие-либо отдельно взятые моменты истории, что позволяет им в более удобной и лучшей форме запомнить те или иные исторические даты, события, персоны [4].

В целом по наглядности мы понимаем определённые свойства, которые выражают степень доступности и «понятности» каких-либо образов объектов познания для субъекта, их познающего. В нашем случае в роли образов выступают определённые исторические события, даты и факты, персоны и реалии, которые описаны в учебниках по истории и исторических атласах. Субъектом познания становится ученик, активный участник образовательно-воспитательного процесса и личность, стремящаяся к самообразованию и развитию собственных способностей, как мыслительных, так и творческих.

Наглядность характеризуется созданием образа восприятия объекта, в нашем случае исторического. Кроме того, она задействует чувственную сторону личности, поскольку наряду с ощущением активное участие в процессе визуализации принимают память, мышление и познание. При этом образ объекта, который воспринимает ученик, считается наглядным лишь в том случае, если он, ученик, проводит аналитическую деятельность относительно осмысления объекта, в состоянии соотнести его с уже существующими у него знаниями [2].

Таким образом, можно отметить, что образ всегда базируется на существующих у человека знаниях, а также подтверждает их верность, целесообразность и образность. Особое место в этом процессе занимает познавательная деятельность, в ходе которой активизируется процесс представления какого-либо объекта, который в свою очередь отличается от базовых образов восприятия. Таким образом, мы можем говорить о том, что использование наглядного метода обучения истории в школе является достаточно сложным процессом и являет собой важный элемент становления интеллектуального и творческого базисов человека.

Такие образы богаче и гораздо шире, чем образ восприятия, однако у разных личностей они происходят по-разному по степени яркости, устойчивости, полноте, детальности, дифференциации, общей образности и художественности. Наглядность образов регулируется определённой степенью, которая может различаться в зависимости от личностных специфических характеристик ученика, от степени развития его познавательных способностей, образного мышления, от его исторических знаний, от степени наглядности исходных образов восприятия, от личных способностей к восприятию не только сухих данных, но и художественных произведений.

Кроме того, по нашему мнению, наглядные образы выступают неким спутником формирования художественного вкуса у человека, поскольку представляют собой важный элемент восприятия окружающей действительности и её эстетики. Восприятие эстетичного и прекрасного в современном мире подвергается большому сомнению, поскольку общество переходит к техногенному способу восприятия действительности. Эстетическая ценность теряется, однако оказывает огромное влияние на формирование личности человека, поскольку формирует в целом художественный вкус у личности. Такой вкус, будучи базисом для развития наглядного мышления и наглядного метода обучения соответственно, должен развиваться педагогами так же системно, как описывалось ранее, только за небольшим исключением [5].

Помимо вышеуказанных, существуют образы воображения, которые характеризуются тем, что рисуют в воображении человека картины, которые тот никогда не видел, не воспринимал и не ощущал. Иными словами, во время фантазирования, выдумывания сюжетов для литературных произведений, для картин, событий которых никогда не происходило, описания собственных мыслей и абстрактных картин. При этом нельзя сказать, что такие образы формируются исключительно из головы человека, который никогда не сталкивался ни с какими формами, концепциями и идеями. Элементы образа в любом случае существуют у человека, однако он может даже не помнить, что когда-либо с ними сталкивался. Образы воображения позволяют человеку сначала представить себе продукт, результат собственной деятельности, а лишь затем приступить к его формированию и разработке.

В целом для школьников крайне важно чувственное познание и чувственное восприятие окружающей действительности и собственной деятельности, поскольку именно чувства позволяют детям на разных этапах обучения и взросления воспринимать мир таким, каким он есть на самом деле. Говоря об истории как о дисциплине школьного курса, отметим, что чувственное познание здесь – важный элемент наглядного метода обучения. Это говорит о том, что мышление детей в больших объемах перерабатывает представление их о той или иной эпохи, человеке, событиях, а также выделяют наиболее существенные их свойства, помогая формировать обобщённое, глубокие по содержанию и наглядные образы, необходимы детям для восприятия истории как науки [3].

Отечественные педагоги и специалисты в области истории отмечают, что наглядность является важнейшим дидактическим принципом, который выстраивает всю систему обучения вокруг конкретных, существующих в реальности образов, воспринятых обучающимися и интерпретированных ими относительно собственной системы знаний и понимания.

Собственно процесс непосредственного применения наглядного метода в обучении истории в школе происходит следующим образом:

– первоначально учитель сообщает определённые сведения относительно объекта исторического исследования, рассказывает о его проявлениях, элементах, составных частях, полностью погружает детей в образовательный процесс, стимулируя их интерес теоретическим подтверждением собственных тезисов;

– далее происходит демонстрация соответствующих наглядных пособий, что подтверждает правдивость информации и тезисов, выдвинутых ранее, причём наглядные пособия зачастую ярко иллюстрированы, имеют интересный для обывателя вид, указывая детям на наиболее яркие и запоминающиеся черты того или иного исторического объекта, изучаемого ими в рамках школьной программы.

Таким образом, можно отметить, что посредством профессионально-речевых манипуляций учитель производит руководство над наблюдениями обучающихся, позволяет им реализовывать знания о соответствующем объекте, Дополняет их, особенно в ходе наблюдение за явлением, демонстрирующемся наглядным пособием [7].

Некоторые исследователи отмечают, что вышеописанный двухступенчатый план может рассматриваться как отдельные виды взаимодействия учителя с учениками, причём оба вида являют собой пример наглядного метода, однако именно второй более популярен и эффективен. Важно понимать и учитывать психологию школьников, которые ориентируются на визуализацию всех явлений и объектов, окружающих их. В процессе ознакомления с примером того или иного исторического события, ученик активизирует деятельность, визуализирует на основе представленных иллюстраций объект исторического исследования, последовательно накапливает опыт наглядности и визуального взаимодействия с предметами.

Первый же способ более экономичен и по времени, и по материальным ресурсам, поскольку достаточно прост для учителя и требует меньшего времени по подготовке к урокам. Он позволяет задействовать сложные мыслительные механизмы у детей, которые не имеют представления о внешних формах, соответствующих тем или иным историческим объектам. Это порождает именно воображение, базирующееся на существующих у учеников образах и мыслительных эквивалентах тех или иных событий, явлений.

Для учителя необходимо создать особые условия, в которых он сможет не только проявлять и давать словесную оценку тому или иному объекту, явлению, феномену из исторической науки. Помимо словесного обрамления представляемого материала, необходимо прибегнуть к использованию визуальных подтверждений слов, авторитетных источников, на которые можно сослаться в случае, когда это необходимо. Наглядность в обучении истории в школе базируется на определённых закономерностях процесса познания, который характеризуется движением от чувственного образа к логическому осмыслению конкретного явления, от конкретного явления к абстрактному, на первый взгляд непонятному.

Говоря о наглядности в рассматриваемом нами контексте, следует отметить, что она, во-первых, может применяться с целью обогащения в первую очередь чувственного опыта обучающихся, в связи с чем она должна быть максимально яркой, красочной, наглядной, особенно относительно исторической науки. Обрисовывая детям в красках историческое событие, учитель может вызвать у них интерес не только к визуальному освоению мира, но и к исторической науке, заинтересовать их в обучении, самообразовании.

Во-вторых, наглядность может применяться для сухого констатирования факта и доказательства его существования. Это менее красочные и запоминающиеся мероприятия, однако являющиеся при этом эффективными, несмотря на отсутствие дополнительного визуального материала. Особенно это актуально для младших школьников, которые не могут сконцентрировать внимание на текстовой части исторической биографии видного деятеля или какого-либо исторически значимого события. Их внимание рассеивается на иллюстрации, визуальное выстраивание образа объекта, при этом упускаются многие важные детали, необходимые для получения учебных знаний об историческом объекте.

Сегодня, как отмечают многие исследователи данной темы, стоит достаточно остро и насущно проблема применения метода наглядности на уроках истории. Эта проблема существенно повлияла на содержание образования как в школе, так и в вузе, в последующих ступенях, ведущих к профессионализму. Дело в том, что современное положение образования находится на достаточно шатком мосту, соединяющем, с одной стороны, индивидуализацию, а с другой – цифровизацию.

Следует понимать, что это накладывает особый отпечаток на систему образования и содержательное наполнение различных комплексов и образовательных программ. Абсолютно вся информация сегодня приводится в электронный вид, пестрит изобразительным материалом, однако не всегда достоверным и не всегда необходимым для конкретной цели. Недаром считается, что интернет – «свалка всего подряд». Ребёнок, находящийся на первой или второй ступени образования, который только начал понимать принцип исторической науки, применять определённые приемы на практике, взаимодействовать с историей как важнейшим знанием, попадая в открытое интернет пространство, теряется в потоке бесконечной информации и массы яркого иллюстративного материала. Это не позволяет ему значительной степени развивать свои не только наглядные способности, но и способности к поиску, навигации, обработки, взаимодействия с информацией и информационным полем.

Именно поэтому все большее применение находит личностно-ориентированный подход в рамках использования наглядных методов на уроке истории в школе. Этот подход подразумевает индивидуальную специфическую траекторию усвоения обучающимся ключевых заданных основы знаний, умений, навыков, ценностей, нравственных идеалов, моральных смыслов, духовных начал.

В этом случае педагог ориентируется исключительно на развитие личности ребёнка, при этом применяя всевозможные средства для этого. Он формирует программу обучения истории таким образом, чтобы включить в неё различные наглядные средства: картины, наглядные пособия, видео и музыкальные композиции, литературные произведения и собственные описательная элементы. При верной компоновке этих элементов возникает наиболее устойчивая база взаимодействия педагога с учеником, доминирующая на всём учебном пространстве, а также формирующая у ученика принципиально новый комплекс знаний, навыков и умений, образов, восприятия.

Выводы. В заключительной части работы хотелось бы отметить, что на сегодняшний день применение различных методов – нередкая практика. Особенно это касается гуманитарных дисциплин, которые несут в своей сущности определённую долю образности, которая должна подчёркиваться учителями в школе различными методами. Наглядный метод позволяет обучающимся не просто узнать о существовании какого-либо периода времени, личности, событиях, но и верно ассоциировать это с конкретной эпохой, с её спецификой и характеристиками.

Помимо всего прочего, посредством применения наглядного метода, у учеников вырабатывается чувственная позиция относительно всех явлений, существующих в мире, а также вырабатывается система понимания и взаимодействия с ними, что особенно важно для развития полноценной личности, стремящейся к самореализации в профессиональной, личностной, творческой и социальной сферах жизни.

Литература:

1. Абдулаев, Э.Н. Наглядность и проблемный подход в обучении истории / Э.Н. Абдулаев // Преподавание истории в школе. – 2008. – № 1.
2. Аппарович, Н.И. Изготовление самодельных наглядных пособий по истории: Пособие для учителя / Н.И. Аппарович. – М.: Просвещение, 1983. – 95 с.
3. Голуб, Б.А. Основы общей дидактики. Учеб. пособие для студ. пед. вузов / Б.А. Голуб. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.
4. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 192 с.
5. Короткова, М.В. Личностно-ориентированный подход в использовании наглядных средств на уроках истории // Преподавание истории в школе / М. В. Короткова. – 2008. – № 1.
6. Никифоров, Д.Н. Наглядность в преподавании истории / Д.Н. Никифоров. – М.: Просвещение, 1964. – 326 с.
7. Пидкасистый, П.И. Педагогика. Учебное пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.

Педагогика

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Белинова Наталья Владимировна

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

магистрант Ковчегова Марина Борисовна

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

студент Горькова Галина Сергеевна

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

РОЛЬ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ПО ЛИТЕРАТУРНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье исследуется роль методического сопровождения педагогов по литературному образованию дошкольников в системе непрерывного профессионального образования. Авторы выделяют основные элементы методического сопровождения, такие как собственно сопровождение педагогов в процессе выполнения ими трудовых действий, методическое обеспечение профессиональной деятельности, консультирование, повышение уровня теоретической подготовки и оказание научно-методической помощи в ходе проведения педагогом самостоятельного профессионального исследования. Содержательной основой в данном исследовании подведено литературное образование, как метазадача, решаемая педагогом в ходе реализации всех образовательных областей. Было выявлено, что данные элементы реализуются в ряде форм, среди которых – анкетирование, педагогический совет, семинар-практикум, педагогический тренинг, кейсы и педагогическая диагностика. Авторы статьи демонстрируют, что в свете системно-деятельностного подхода к изучению специфики методического сопровождения, оно является механизмом повышения квалификации и основным драйвером непрерывного профессионального образования педагогов.

Ключевые слова: методическое сопровождение, педагог дошкольного образования, профессиональная деятельность, литературное образование.

Annotation. The article examines the role of methodological support of teachers in literature education of preschoolers in the system of continuing professional education. The authors highlight the main elements of methodological support, such as driving teachers in the process of labor activities, methodological support of professional activities, consulting, improving the level of theoretical training and providing scientific and methodological assistance during the teacher's independent professional research. The main content in this study summed up literature education, as a meta-task, solved by the teacher in the implementation of all educational objectives. It was revealed that these elements are implemented in a number of forms, including a questionnaire, a pedagogical council, a workshop, pedagogical training, cases and pedagogical diagnostics. The authors of the article demonstrate that in the light of the system-activity approach to the study of the specifics of methodological support, it is a mechanism for advanced training and the main driver of continuing professional education for teachers.

Keywords: methodological support, preschool education teacher, professional activity, literature education.

Введение. В системе непрерывного образования одну из главных ролей играет профессиональная коммуникация педагогов в рамках выполнения трудовых функций [7]. Успешность и эффективность профессиональной коммуникации, таким образом, зависит от системной организации профессиональной деятельности педагогического коллектива в дошкольной образовательной организации. Центральным звеном, обеспечивающим деятельность и содержательную линию профессиональной коммуникации, является работа методической службой. Методическое сопровождение в современном детском саду складывается из целого ряда взаимосвязанных элементов, обеспечивая таким образом, непосредственно сам процесс сопровождения профессиональной деятельности педагога, методическое обеспечение в широком понимании

(от учебно-методического комплекса до цифровых ресурсов и инструментов), групповое и индивидуальное консультирование, обеспечение эффективной теоретической подготовки, создание благоприятных условий для самообразования и обеспечение индивидуализации в ходе научно-методической деятельности педагогов в дошкольной образовательной организации [8]. Методическое сопровождение как многоаспектная, вариативная и гибкая система отвечает всем требованиям непрерывного профессионального образования педагогов, являясь по сути своей локальным институтом повышения квалификации.

В структуру методического сопровождения целесообразно закладывать как отдельные образовательные области, так и интеграцию образовательных трендов исходя из актуальных потребностей дошкольной образовательной организации. Перспективным представляется разработка и интерпретация задач литературного образования детей в аспекте методической работы детского сада [4].

Работа с художественной литературой в современном образовании в принципе является дискуссионным аспектом, который основан на противоречивых тенденциях, вплоть до пересмотра значимости и целесообразности использования художественных текстов в современном образовании. Несмотря на эти тенденции, в детском саду художественная литература остается мета-средством в реализации всех образовательных областей [9]. В рамках реализации образовательной области «Речевое развитие» это является и самоценной образовательной задачей, включающей знакомство с произведениями детской литературы, с жанрами, со спецификой народного и зарубежного фольклора, а также с литературными персоналиями.

Изложение основного материала статьи. Реализация задач литературного образования дошкольников в детском саду предполагает наличие у педагога комплекса знаний и умений, которые составляют его профессиональную компетентность в данной области.

Во-первых, в соответствии с требованиями ряда нормативных документов по подготовке педагогов - федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и профессионального стандарта педагога – ведущей компетенцией педагога является организация деятельности. Организаторские качества в процессе литературного образования проявляются в умении рационально проводить как целые, так и отдельные виды, и формы деятельности. Помимо прочего, педагог должен уметь организовывать не только работу дошкольников, но и свою собственную.

Соответственно, приоритетными в профессиональной деятельности являются проектировочные умения. От уровня владения этими умениями во многом зависит успех всей профессиональной деятельности. Воспитатель должен уметь планировать отдельные занятия, их циклы по усвоению конкретного объема речевого материала. При проектировании процесса литературного образования воспитатель должен учитывать реальные образовательные возможности воспитанников, определять тип организованной образовательной деятельности (ООД) в соответствии с поставленными задачами и содержанием образовательного материала, обосновать отбор его содержания и оптимальность выбранных методов и приёмов деятельности [2]. Говоря о проектировочных умениях, следует иметь в виду чувство ритма, которое помогает воспитателю определять продолжительность этапов занятия. Проектировочные и организаторские умения непосредственно выводят на импровизацию в непосредственной профессиональной деятельности.

Воспитатель должен уметь прогнозировать свою деятельность. Начиная отработать новую тему, он должен знать, чем он будет заниматься через определенный промежуток времени; должен уметь предугадывать возможные ситуации и трудности в процессе изучения материала. Но педагог должен уметь не только прогнозировать процесс работы над какой-либо темой, но и последствия своих учебных и воспитательных действий, результаты речевого развития детей [4].

Для педагога как профессионала важными являются умения и навыки анализа, а также умения выявлять в своей работе положительные стороны и недостатки, сравнивать достигаемые результаты с намеченными целями и задачами, реально осознавать свои профессиональные возможности [6]. Данные умения ложатся в основу способности преподавателя к рефлексии. Рефлексивные процессы влияют на эффективность преподавательской деятельности. Рефлексивный подход помогает оценить и скорректировать свои действия, развить потребность в непрерывном самообразовании и самосовершенствовании.

Совершенствование литературного образования, развития и воспитания детей обозначают необходимость методической работы в детском саду, основной задачей которой является создание такой образовательной среды, которая бы обеспечила реализацию потенциала всех участников образовательного процесса, включая педагогический коллектив, воспитанников и родителей [5]. Постоянный и тесный контакт педагогов со службой методического сопровождения способствует непрерывному процессу совершенствования каждого воспитателя. С переходом на вариативную систему образования, большинству педагогов, в частности молодым специалистам, требуется поддержка, специальная дополнительная подготовка, чтобы каждый педагог мог грамотно реализовывать и спланировать процесс литературного образования дошкольника, учитывая все многообразие особенностей и интересов детей.

Методическая работа в детском саду выступает связующим звеном между деятельностью педагогического коллектива дошкольной образовательной организации, государственной системой образования, педагогическим опытом и психолого-педагогической наукой.

Исследования И.А. Паршуковой и К.Ю. Белой показывают, что на основе анализа уровня педагогического мастерства, потребностей и запросов воспитателей можно выстроить систему методической работы, основной целью которой является создание оптимальных условий для повышения педагогической культуры и компетентности всех участников образовательного процесса. Принимая участия в формах методической работы, организованных в определенной системе, воспитатели повышают свой профессиональный уровень, в том числе и в литературном образовании дошкольников [1].

Таким образом, для полноценного литературного образования дошкольников необходима методическая работа, которая представляет собой комплексный и творческий процесс, осуществляемый как практическое обучение педагогов методами работы с детьми.

Методическая деятельность занимает особое место в системе управления дошкольной образовательной организацией и включает [2]:

– сопровождение педагогов (взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого в вопросах путей решения актуальных педагогических проблем и задач в профессиональной деятельности);

- методическое обеспечение (совместный поиск, обсуждение, решение педагогических задач и внедрение в практику наиболее эффективных методик и инновационных технологий развития дошкольников);

- организацию консультативной помощи в самообразовании воспитателей;

- повышение уровня теоретической подготовки педагогов;

- оказание научно-методической помощи, учитывая индивидуальные потребности (стаж работы, образование, категории, творческую активность).

Выделяют формы стимулирования профессионального роста знаний и умений педагога в литературном образовании и развитии дошкольника, которые предполагают взаимодействие методиста (старшего воспитателя) с педагогом: анкетирование, педагогический совет, семинар-практикум, тренинг, кейсы, консультации и педагогическая диагностика.

Анкетирование – метод массового сбора информации с помощью специально разработанных опросников. При массовом сборе информации среди педагогов применяется достаточно часто.

Педагогический совет, где обсуждаются и решаются вопросы и задачи, связанные с литературным образованием дошкольников. Тематика педагогических советов определяется задачами годового плана дошкольной организации. В состав педагогического совета входят весь педагогический коллектив. Педагогический совет является одной из ведущих форм повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций.

Семинар-практикум, где воспроизводятся практические занятия, целью которых является повышение компетентности педагогов. Полученные на семинаре знания воспитатели подкрепляют практическими умениями, совершенствуя и закрепляя их.

Педагогический тренинг – метод активного обучения, направленный на развитие знаний, умений и навыков. Тренинг мотивирует на самосовершенствование, овладение знаниями, механизмами коммуникативной компетентности, оптимизацию педагогического процесса.

Кейс-технология – анализ конкретной ситуации, заставляющий поднять полученные знания и применить их на практике [6].

Консультации, в том числе групповые. Предполагают профессиональный совет методиста и помощь по конкретному вопросу.

Педагогическая диагностика также может рассматриваться как форма стимулирования педагогического труда, поскольку позволяет зафиксировать точки роста. Мы предлагаем один из вариантов диагностических методик в таблице 1.

Таблица 1

Комплект педагогических инструментов для методического сопровождения педагогов

Критерии определения уровня профессиональной деятельности педагога	Диагностируемые параметры	Диагностические формы и методики
Содержательный компонент	наличие знаний по теории, которые обеспечивают осознанность педагогом ДОО содержания собственной деятельности как профессионала	карта диагностики уровня профессиональной компетентности педагога ДОО (Т.А. Сваталова)
Личностный компонент	наличие профессионально-личностных качеств, определяющие позицию педагога ДОО	методика оценки уровня готовности педагога к развитию (В.И. Зверева, Н.В. Немова), анализ продуктов профессиональной деятельности
Деятельностный компонент	наличие профессиональных знаний и умений, которые апробированы на практике и освоены как самые эффективные	методика оценки коммуникативных умений (А.А. Карелин)

Как показывает практика, результат любого методического мероприятия будет эффективен, если использовать разнообразные методы в комплексе [3]. Все формы и методы стимулирования профессионального роста предполагают активное взаимодействие старшего воспитателя (методиста) с воспитателями, основанное на комплексном подходе его профессиональной деятельности.

Для повышения компетентности педагогам предложены семинары, семинары-практикумы, где рассматриваются вопросы эффективных средств, форм, методов и приемов литературного образования дошкольников. На таких семинарах материалы могут быть полезны для разработки проекта в области литературного образования дошкольников, выявления проблем, что позволит разработать эффективные педагогические методы привития любви к художественной литературе, развитию мотивации чтения. При этом старшим воспитателем оказывается педагогическая помощь в конкретных ситуациях через индивидуальное консультирование педагогов по ознакомлению с методическими особенностями литературного образования мальчиков и девочек. Современный воспитательный процесс требует от воспитателя инициативы в принятии решений, гибкого реагирования, моделирование своих действий. Поэтому старшему воспитателю необходимо сделать так, чтобы педагогический коллектив был заинтересован в качественном выполнении трудовых функций. Преследуя эту цель, методист может прогнозировать степень заинтересованности у воспитателя в достижении тех или иных результатов, анализировать и улучшать мотивационную среду.

Таким образом, литературное образование дошкольников в детском саду предполагает наличие профессиональной компетенции в данной области у воспитателя. Педагог должен владеть системой знаний и умений для реализации целей и задач литературного образования дошкольников. С целью повышения эффективности данной работы необходимо оказание методической поддержки со стороны методиста.

Методическая работа обеспечит совершенствование профессиональных компетенций педагога средствами мастер-классов, семинаров, тренингов, кейс-технологий и самообразования.

Выводы. Таким образом, анализируя профильную подготовку педагогов к реализации задач литературного образования в детском саду, мы пришли к следующим выводам:

– профессиональная компетенция представляет собой способности и умения эффективно действовать в рамках своей профессии и квалификации и отражает структуру профессиональной деятельности педагога, охватывая общепедагогические и трудовые функции, а также и образовательное, учебно-методическое, социально-педагогическое направления;

– профессионализм и компетентность рассматриваются как неразрывно взаимосвязанные характеристики педагога как личности и профессионала;

– литературное образование дошкольников в детском саду предполагает наличие профессиональной компетенции в данной области у воспитателя. Педагог должен владеть системой знаний и умений для реализации целей и задач литературного образования дошкольников. С целью повышения эффективности данной работы необходимо оказание методической поддержки со стороны методической службы в детском саду;

– методическая деятельность занимает особое место в системе дошкольного образования, так как способствует развитию личности педагогов, их творческого потенциала. Реализацию задач обеспечивает многообразие форм и методов работы с педагогическим коллективом. Главная цель сегодня – усовершенствовать индивидуальную работу с педагогом, ориентируясь на педагогический уровень воспитателя.

Методическая работа обеспечит совершенствование профессиональных компетенций педагога в области литературного образования дошкольников средствами мастер-классов, семинаров, тренингов, кейс-технологий и самообразования.

Литература:

1. Белая К.Ю. Использование современных информационных технологий в ДОУ и роль воспитателя в освоении детьми начальной компьютерной грамотности // Современное дошкольное образование. № 4. 2011.

2. Belinova N.V., Bicheva I.B., Krasilnikova L.V., Khanova T.G., Hizhnaya A.V. THE ROLE OF MANAGERIAL COMPETENCE OF AN EXECUTIVE IN IMPROVING THE QUALITY OF PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION // Lecture Notes in Networks and Systems. 2020. Т. 91. С. 422-429.

3. Бичева И.Б. РАЗВИТИЕ КРИТИЧНОСТИ КАК ВАЖНОГО КАЧЕСТВА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ // Перспективы науки и образования. 2017. № 4 (28). С. 28-32.

4. Бичева И.Б., Казначеева С.Н. Развитие правовой компетенции педагога дошкольного образования // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, №4. С. 1.

5. Бичева И.Б., Мелентович А.В. ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2018. № 4 (28). С. 267-279.

6. Бичева И.Б., Хижная А.В., Емелина А.В., Баскакова Н.В. КЕЙС-ЗАДАЧА КАК ИННОВАЦИОННЫЙ СПОСОБ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-8. С. 35-41.

7. Илалтдинова Е.Ю., Оладышкина А.А. «Это лучший педагог во всем мире!»: влияние школьного учителя на профессиональное самоопределение будущих учителей // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, №3. С. 3.

8. Рякушина А.М., Ханова Т.Г. САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ КАК БАЗОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПЕДАГОГА ДОУ // Народная культура в системе современного образования: проблемы, опыт, перспективы. Сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2019. С. 157-162.

9. Ханова Т.Г., Гузь А.А. РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2. С. 266-269.

Педагогика

УДК 373.1

старший преподаватель кафедры «Основы архитектурного проектирования» Берсенева Марина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пензенский государственный университет архитектуры и строительства» (г. Пенза)

ТЕХНОЛОГИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО АРХИТЕКТОРА

Аннотация. Технология критического мышления более других способна удовлетворить потребности, возникающие у педагогов и обучающихся в условиях компетентного подхода, так как главной ее целью является развитие мыслительных навыков и умений обучающихся в образовательном процессе, необходимых не только во время обучения или в профессиональной деятельности, но и в повседневной жизни. Особенно это актуально в столь нестабильной экономической и политической обстановке в стране и мире как в настоящее время, когда необходимо быстро, иногда даже кардинально перестроить свою работу под сложившиеся обстоятельства. Особенностью образовательного процесса в профессиональных образовательных организациях является не только компетентный подход к обучению, но и модульный подход, осуществляемый через профессиональные модули.

Ключевые слова: критическое мышление, уровни сформированности, профессиональный модуль, подготовка специалиста.

Annotation. Critical thinking technology is more capable of meeting the needs of teachers and students in a competent approach, since its main goal is to develop the thinking skills and skills of students in the educational

process, necessary not only during training or in professional activities, but also in everyday life. This is especially true in such an unstable economic and political environment in the country and the world as at present, when it is necessary to quickly, sometimes even radically restructure its work to the circumstances. The peculiarity of the educational process in professional educational organizations is not only a competent approach to training, but also a modular approach implemented through professional modules.

Keywords: critical thinking, levels of formation, professional module, specialist training.

Введение. Создателями технологии развития критического мышления через чтение и письмо (далее - ТРКМЧП) выступали Ч. Темпл, Дж. Стил и К. Мередитв Международной ассоциации чтения университета Северной Айовы и колледжах Хобарда и У. Смита. Сущность технологии заключается в применении методических приемов, используемых в разных дисциплинарных областях, видах заданий. ТРКМЧП состоит из 3 стадий: вызов, осмысление и рефлексия. В некоторых случаях, после успешно пройденного этапа вызова, активность обучающихся на этапе осмысления уменьшается, что может быть связано со следующим [6, 11, 15, 17, 19]:

1. Отобранная информация по новой теме не отвечает требованиям обучающихся в силу сложности или отсутствия ответов на поставленные на этапе вызова вопросы. Поэтому проще всего организовать изучение новой темы в виде лекции. Однако, восприятие лекции обучающимися имеет свои психологические особенности, поэтому в процессе выдачи лекционного материала необходимо прибегать к специальным приемам, позволяющим активизировать внимание и стимулировать критическое осмысление информации. В тоже время отмечается, что чтение в отличие от слушания больше стимулирует процесс критического осмысления, потому что каждый обучающийся работает индивидуально и со своей скоростью восприятия новой информации. В процессе чтения обучающийся может повторно прочесть, то, что он не понял, отметить для себя наиболее важные тезисы и обратиться к дополнительным источникам литературы.

2. Преподаватель не использует приемы технологии развития критического мышления активизации мыслительной деятельности обучающегося. Роль преподавателя на данном этапе заключается в следующем:

- Педагог может выступать источником новой информации, которую необходимо излагать ясно и интересным способом.
- В случае, если обучающиеся работают с текстом самостоятельно, педагогу необходимо наблюдать за активностью и внимательностью обучающихся.
- В процессе работы обучающихся с текстом педагог должен предложить разные приемы, способствующие вдумчивому чтению и размышлению.

На данном этапе преподаватель должен выделить достаточное количество времени для работы над материалом, так как каждый обучающийся индивидуален и если одному достаточно 30 минут для прочтения и осмысления, то другому необходимо 45 минут. Фактор времени необходимо учитывать при применении обучающимися любого приема технологии развития критического мышления.

Изложение основного материала статьи. В рамках ТРКМЧП предусмотрено обширное разнообразие приемов и стратегий проведения занятий. В качестве основных приемов развития критического мышления можно выделить [1, 4, 7, 10, 13]:

1. Кластер («гроздь») заключается в определении смысловых элементов текста и их изображении в графическом виде грозди. Кластеры могут использовать как на этапах вызова и рефлексии, так и в качестве стратегии на протяжении всего занятия. На этапе вызова кластеры позволяют систематизировать информацию, полученную обучающимися ранее до ознакомления с предлагаемым преподавателем текстом. На этапе рефлексии могут исправляться кластеры, заполненные на первом этапе в соответствии с полученной информацией. Кроме того, при заполнении кластеров на данном этапе устанавливаются причинно-следственные связи между полученными «гроздями». Данный прием направлен на систематизацию полученной информации для дальнейшего графического оформления, что способствует упрощению запоминания обучающимися материала. При использовании кластеров обучающиеся получают большее количество информации, чем при проведении обычной письменной работы [2].

В процессе применения кластеров необходимо соблюдать следующие условия: сначала нужно определить применим этот прием к предлагаемому тексту, т.е. насколько текст можно адаптировать к нему; в случаях, когда обучающиеся сомневаются в определении основных элементов, необходимо оказывать им помощь через наводящие вопросы или ключевые слова или фразы; для того, чтобы обучающиеся не боялись демонстрировать свои кластеры, необходимо сначала представить им свои «грозди»; определяются и объясняются причинно-следственные взаимосвязи между «веточками» и «гроздями» [9].

2. Прием «ИНСЕРТ» заключается в маркировке текста определенными знаками в процессе его прочтения. Аббревиатура «ИНСЕРТ» расшифровывается как интерактивная размечающая система для эффективного чтения и размышления. Авторами приема предложены следующие значки для маркировки в тексте: «V» – уже знал; «+» – новое; «←» – думал иначе; «?» – не понял, есть вопросы. Вышеперечисленные значки по усмотрению преподавателя могут быть изменены, но при условии, что будут сохраняться четкие критерии пометки текста. Таким образом, в процессе ознакомления с материалом, обучающимся необходимо расставлять значки на полях, а затем они должны разбить по таблице выделенные в тексте тезисы, в соответствии со значками [18].

3. Прием «Таблицы вопросов» имеет большое значение в технологии развития критического мышления, так как с его помощью у обучающихся формируется умение работать с вопросами. В традиционном виде обучение строится на основе готовой информации, преподносимой обучающимся как данность, в то время как технология развития критического мышления предполагает использование вопросов для стимулирования обучающихся к самостоятельному размышлению. Так, например, на этапе вызова задаются вопросы, на которые обучающиеся хотят получить ответ при изучении темы, перед анализом полученного материала. На втором этапе осмысления содержания определяются и фиксируются вопросы, возникающие при изучении информации. На последнем этапе рефлексии таблица необходима для демонстрации обучающимися понимания полученной информации [3].

4. Эссе. На этапе рефлексии в зависимости от преподаваемой дисциплины и темы занятия возможно использование такого приема, как эссе. Различают 5-минутное эссе, 10-минутное эссе, а также более объемные эссе. 5-минутное эссе – это письменное задание, используемое для подведения итогов и систематизации знаний, полученных в ходе изучения новой темы, в течении 5 минут. Такого рода эссе может

быть предложено в двух направлениях. Во-первых, обучающиеся могут написать эссе о том, что они узнали интересного и нового по изученному материалу. Во-вторых, обучающиеся могут написать эссе о том, что они не узнали в процессе изучения нового материала, но хотели бы узнать. 10-минутное эссе – это письменное задание, предлагаемое обучающимся после ознакомления с новой темой и ее обсуждения, написанное в течение 10 минут в свободном изложении. В процессе написания такого вида эссе необходимо придерживаться основного правила, состоящего в том, что обучающийся в процессе написания не должен останавливаться, перечитывать и исправлять написанный им текст. В случае возникновения трудностей при написании работы можно только письменно прокомментировать суть проблемы и продолжить работу. Написанное эссе по теме может стать частью итогового эссе [5].

5. Прием «Ключевые термины». Суть данного приема заключается в том, что преподавателем выбирается из текста 4-5 ключевых слов, которые фиксируются на доске, либо заранее подготовленном слайде. Далее возможны два варианта использования данного приема: *1 вариант* – обучающиеся развиваются по парам. Затем им предоставляется 5 минут для того, чтобы с помощью метода мозгового штурма каждая пара определилась трактованием указанных терминов и предположила в каком контексте они будут использованы; *2 вариант* – обучающиеся в групповой или индивидуальной форме, используя выбранные ключевые слова, составляют и записывают свое видение контекста их применения. В процессе ознакомления с подготовленной преподавателем информацией, обучающиеся сравнивают ее с предложенным ими контекстом. Данный прием чаще всего используется на этапе вызова, но к нему можно вернуться и на этапе рефлексии, для того, чтобы обсудить полученные совпадения и разногласия. В процессе применения этого приема у обучающихся развивается воображение, фантазия, что в свою очередь способствует активизации внимания при работе с материалом, предлагаемым преподавателем. Данный прием можно использовать в любой дисциплинарной области [8].

6. Прием «Перепутанные логические цепочки» может использоваться также в двух вариантах. Первый вариант основан на модифицированном приеме «Ключевые термины». Отличием является то, что ключевые слова фиксируются на доске или слайде в нелогичной последовательности, т.е. их перепутывают между собой. После ознакомления с предоставляемой информацией и ее анализа, в процессе этапа рефлексии, обучающиеся должны воссоздать логическую цепочку слов. Вторым вариантом приема является то, что текст содержит информацию, соответствующую выполняемым действиям. Суть этого варианта приема заключается в том, что преподаватель выписывает на разные листы 5-6 событий из текста. События должны носить либо историко-хронологический, либо естественно-научный характер. Эти события демонстрируются обучающимся в перепутанной логической последовательности. Затем обучающиеся должны определить правильную хронологическую или причинно-следственную последовательность. После того, как обучающиеся высказались и обсудили все мнения, им необходимо прийти к общему мнению, которое в дальнейшем сравнивается с исходным материалом. В конечном итоге обучающиеся самостоятельно определяют насколько верны их предположения. Данный прием помогает развить у обучающихся внимание и логическое мышление [12].

7. Прием «Продвинутой лекция» заключается в том, что лекция проводится с использованием активной учебной модели вызов – осмысление – рефлексия. Т.е., основная задача преподавателя изменить традиционную форму лекции таким образом, чтобы привлечь обучающихся к активному слушанию и критическому мышлению. Для достижения данного результата преподаватель в ходе лекции может использовать и другие приемы технологии развития критического мышления. Содержание приема продвинутой лекции может варьироваться в зависимости от изучаемой темы или дисциплины. Один из возможных вариантов «Продвинутой лекции» включает в себя следующий алгоритм [14]:

1. Этап вызова включает в себя подготовительную деятельность. Затем представляется тема занятия, ставится проблемный вопрос по содержанию лекции. После этого происходит работа в парах, включающая в себя обсуждение и фиксирование появившихся мнений по проблеме, информационный прогноз, подготовку выступлений от пар, демонстрация предложенных обучающимися идей.

2. В процессе лекции один обучающийся в каждой паре кратко записывает новую информацию по рассматриваемой теме, в то же время второй обучающийся, из этой же пары, отмечает в зафиксированных ранее идеях совпадения и отличия лекционным материалом.

3. На следующем этапе осмысления преподаватель дает первую половину лекции.

4. После выдачи материала происходит рефлексия в виде предварительного подведения итогов с использованием индивидуального или группового задания, в процессе которого выделяются и обсуждаются проблемы, формулируются и презентуются общие ответы от групп.

5. После анализа первой части лекции проводится повторный вызов, касающийся второй половины лекции, по аналогии с первоначальным вызовом.

6. Далее проводится осмысление на основании второй части лекции.

7. Последующая рефлексия проводится исключительно по второй половине лекции.

8. В завершении занятия проводится последняя итоговая рефлексия в форме 10-минутного эссе.

Содержание приема продвинутой лекции может варьироваться в зависимости от изучаемой темы или дисциплины.

Представляется интересным развитие критического мышления у студентов через медиаобразование. В рамках медиаобразования критическое мышление можно развивать, используя на занятиях медиаобъекты, к которым относятся и видеоматериалы в том числе. Видеоматериалы могут быть взяты из различных источников: новости, тематические передачи, фильмы, мультфильмы, самостоятельное производство. В новостях постоянно приводят статистику, последние данные о сложившейся в регионе, стране и мире обстановке. В зависимости от преподаваемой дисциплины каждый преподаватель может найти необходимую информацию по теме. Как показывает практика студентам интереснее слушать на занятиях не преподавателя, а диктора на экране.

Очень часто в фильмах хорошо показана работа какого-то специалиста. Такой опыт полезно увидеть в условиях модульной системы обучения. С помощью фильмов студенты могут познакомиться с деятельностью специалистов их профессий в разных странах, сравнить их и проанализировать.

На основе анализа различных определений понятия «критическое мышление», можно сделать вывод о том, что критическое мышление является контролируемым, самостоятельным, аргументированным, целенаправленным, рефлексивным, практически ориентированным. В связи с этим для развития

критического мышления крайне важно использовать кейсы, проблемные ситуации, в процессе работы, с которыми обучающиеся анализируют и синтезируют полученную информацию, принимают решения и их аргументируют.

Кейсы могут составляться по двум принципам: имитационное моделирование, в процессе которого разрабатывается конкретный пример, связанный с профессиональной деятельностью обучающихся; готовые материалы, описывающие ситуацию из реальной профессиональной деятельности. Метод кейсов опирается на следующие принципы: индивидуальный подход к каждому студенту, который в процессе обсуждения и размышления будет использовать собственные возможности; вариативность, т.е. разнообразие предлагаемых материалов и способов обработки; в процессе работы с кейсами внимание студентов сфокусировано на поиске информации, необходимой для решения проблемы или ответа на вопросы; обучающиеся вовлечены в решение «реальных» проблем, что в дальнейшем им пригодится в профессиональной деятельности; самоменеджмент, т.е. умение работать с информацией; проблемности, проявляющейся в опоре на конкретные проблемы возникающие в реальной практике жизни, науки, образования, бизнеса [16].

Выводы. Функции кейсов совпадают с их типологией, к которым относятся аналитическая, тренировочная, обучающая, исследовательская, систематизирующая, прогностическая. Для эффективного применения метода кейсов должны выполняться следующие условия: наличие у обучающихся базового уровня теоретических знаний по теме; наличие у обучающихся опыта участия в дискуссиях; самостоятельная подготовка обучающихся к анализу и обсуждению кейса; наличие определенного регламента обсуждения (время, последовательность).

Различают следующие разновидности кейсов: *вертикальный кейс* – это кейс, в котором представлен один сюжет, но задания, которые необходимо выполнить относятся к разным темам; *горизонтальный кейс* – кейс, в котором описан общий сюжет, касающийся разных предметов, задания в данном случае выполняются по разным предметам.

В зависимости от проблемной ситуации кейс может быть построен разными способами: ситуация представляется в виде новой и сложной информации для обучающихся. Данный способ предполагает в процессе работы студентов над кейсом с целью привлечения внимания к новым объектам или их свойствам; ситуация рассматривается с точки зрения противоречивой информации, разных взглядов на один и тот же вопрос; проблемность ситуации формируется на основе неполного представления содержания. Сложность данной ситуации варьируется в зависимости от того, указано в условии, что данное содержание полно или обучающийся должен самостоятельно это определить и найти материал; составление ситуаций, в которых определенная информация отсутствует, не указаны субъекты или объекты данной ситуации, но даны их характеристики, условия и т.п. или наоборот, дан сам объект, но не указаны его характеристики, условия, функции и т.п.

Технология кейс-study ориентирована на развитие профессиональных компетенций студентов и может применяться в образовательном процессе при изучении профессиональных модулей. Использование медиаобъектов с целью развития критического мышления у обучающихся, также как ТРКМЧП может применяться как в школах, так и в образовательных организациях СПО и ВПО в процессе преподавания обще-гуманитарного и социально-экономического, математического и общего естественнонаучного, профессионального циклов.

Литература:

1. Samokhin I.S., Mohammad Anwar M.S., Bedenko N.N., Karavanova L.Z., Tsbizova T.Y., Sergeeva M.G. "Educational company" (technology): peculiarities of its implementation in the system of professional education//Espacios. 2018. Т. 39. № 2. С. 24.
2. Samokhin I.S., Sergeeva M.G., Tabuyeva E.V., Stanchulyak T.G., Kolesina E.G. assessment of student's potential based on the data concerning productivity and psychological comfort of education//Espacios. 2018. Т. 39. № 2. С. 22.
3. Sinelnikov I.Yu., Sukhodimtseva A.P., Sergeeva M.G. Metasubject abilities development in upper secondary school students as a pedagogical problem // В сборнике: The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS). 2017. С. 531-539.
4. Sokolova N.L., Tabueva E.V., Ippolitova N.V., Piyinskaya I.P., Bakhtigulova L.B., Sergeeva M.G. Psychological and pedagogical support for the social worker's professional development // Espacios. 2018. Т. 39. № 2. С. 26.
5. Solovyeva A.V., Petrova L.A., Kunytsina M.L., Andryushchenko I.S., Ippolitova N.V., Sergeeva M.G. Verification of management support of the professional and educational trajectory of students in the sociocultural educational environment of the university // Espacios. 2018. Т. 39. № 2. С. 23.
6. Sukhodimtseva A.P., Sergeeva M.G., Donskaya M.V., Kupriyanova M.E., Tomashevich S.B. Metadisciplinary in education: solving actual problems // Espacios. 2018. Т. 39. № 2. С. 27.
7. Tabuyeva E.V., Komarovskaya E.P., Bakhtigulova L.B., Kalashnikov P.F., Galyuk A.D., Sergeeva M.G. "Educational company": peculiarities of the technology's implementation at different educational levels when forming the economic competencies of future specialists // Espacios. 2018. Т. 39. № 2. С. 25.
8. Tatarinceva A.M., Sergeeva M.G., Dmitrichenkova S.V., Chauzova V.A., Andryushchenko I.S., Shaleeva E.F. Lifelong learning of gifted and talented students // Espacios. 2018. Т. 39. № 2. С. 29.
9. Tatarinceva A.M., Sokolova N.L., Mrachenko E.A., Sergeeva M.G., Samokhin I.S. Factors determining individual success in life-long learning // Espacios. 2018. Т. 39. № 2. С. 28.
10. Tatarinceva A.M., Sokolova N.L., Sergeeva M.G., Samokhin I.S., Bedenko N.N. The influence of a psychological and a cognitive component of a student's thinking style on his/her success in lifelong learning // Espacios. 2018. Т. 39. № 2. С. 30.
11. Wang S., Gorbunova N.V., Masalimova A.R., Bírová J., Sergeeva M.G. Formation of academic mobility of future foreign language teachers by means of media education technologies // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2018. Т. 14. № 3. С. 959-976.
12. Беденко Н.Н., Сергеева М.Г. Управление услугами высшего экономического образования: Монография. – Курск, 2014. – 400 с.
13. Косырев В.П., Сергеева М.Г. «Человеческий капитал» как ключевая категория анализа взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг // Вестник ФГОУ ВПО «Московский

государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина»: Теория и методика профессионального образования. М., 2007. № 4 (24). С. 18-21.

14. Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г. Модель формирования педагогического мастерства преподавателя при подготовке практикоориентированных специалистов // Научные исследования в образовании. 2008. № 5. С. 39-40.

15. Сергеев А.А., Сергеева М.Г. Формирование и развитие педагогического мастерства преподавателя: Монография. – Тверь: ВА ВКО, 2007. – 196 с.

16. Сергеева М.Г. Подготовка специалистов экономического профиля посредством разработки модели профессиональной компетентности на пути экономического возрождения России.(окончание. начало в № 1 2008 г.) // Экономическое возрождение России. 2008. № 2 (16). С. 63-68.

17. Соколова А.С., Сергеева М.Г. Научные основы построения и развития профессиональной карьеры: Монография. – Курск, 2017. – 396 с.

18. Суходимцева А.П., Сергеева М.Г., Соколова Н.Л. Межпредметность в школьном образовании: исторический аспект и стратегии реализации в настоящем // Научный диалог. — 2018. — № 3. — С. 319-336.

19. Трубакова Д.И., Сергеева М.Г. Сформированность рефлексии педагога как фактор эффективности формирования социального интеллекта учащихся // Современный ученый. 2017. № 7. С. 62-64.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Бичева Ирина Борисовна

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

магистрант Асташкина Светлана Владиславовна

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

студент Казначеев Дмитрий Александрович

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

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются основные сущностные характеристики эстетической культуры личности. Это позволило авторам определить данное понятие как систему культуры эстетических чувств, эстетических знаний, эстетического поведения и обосновать положение, что эстетическая культура педагога выполняет функции познания, сохранения и передачи культуры, нормативного владения эстетическим поведением и выражается в культурно-ценностном восприятии окружающего мира. Авторами предлагается структура эстетической культуры педагога дошкольного образования, включающая аффективный, когнитивный, поведенческий и рефлексивно-оценочный компоненты. Акцентируется значение системного управления методической работой педагогов в процессе развития эстетической культуры, использования эффективных средств культурного становления и эстетически-творческого развития в условиях дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: эстетическая культура, художественно-эстетическое развитие, дошкольное эстетическое образование, эстетическая культура педагога, компоненты эстетической культуры.

Annotation. The article reveals the main essential characteristics of the aesthetic culture of the person. This allowed the authors to define this concept as a system of culture of aesthetic feelings, aesthetic knowledge, aesthetic behavior and to substantiate the position that the teacher's aesthetic culture performs the functions of knowing, preserving and transmitting culture, normative possession of aesthetic behavior and is expressed in the cultural and value perception of the surrounding world. The authors propose the structure of the aesthetic culture of the teacher of preschool education, including affective, cognitive, behavioral and reflexive-evaluation components. The importance of systematic management of the methodical work of teachers in the process of developing aesthetic culture, using effective means of cultural formation and aesthetic and creative development in the conditions of a preschool educational organization is emphasized.

Keywords: aesthetic culture, artistic and aesthetic development, preschool aesthetic education, teacher aesthetic culture, components of aesthetic culture.

Введение. Возрастающая необходимость повышения качества художественно-эстетической подготовки выпускников дошкольных образовательных организаций необходимо рассматривать с позиции концептуальных изменений, которые происходят в системе дошкольного образования.

Концептуальные изменения, которые происходят в системе дошкольного образования и художественно-эстетической подготовке выпускников дошкольных образовательных организаций обуславливают изучение культурных смыслов профессиональной деятельности педагогов. В исследованиях указывается, что «культура – это определенный способ организации человеческой деятельности, представленный системой материальных и духовных ценностей и социокультурных норм, а также сам процесс самореализации и раскрытия творческого потенциала личности и общества в различных сферах жизни» [5, с. 21]. Следовательно, культурная организация эстетически направленной профессиональной деятельности педагога обеспечивается его эстетическими ценностями, которые должны быть созвучны общественным культурным нормам. Показателем эстетической культуры педагога становится процесс его взаимодействия с субъектами профессиональных отношений (детьми, родителями, педагогами, представителями культурных организаций). В контексте художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста это вызывает содержательные и технологические преобразования в области эстетического дошкольного образования,

осознание важности применения современных образовательных технологий, направленных на ценностно-культурные основы подготовки эстетически образованной личности ребенка.

Рассмотренные положения обуславливают цель статьи: изучение научно-теоретических аспектов понятия «эстетическая культура» и методическое обоснование развития эстетической культуры педагога дошкольного образования.

Изложение основного материала статьи. Особенности развития эстетической направленности личности раскрываются в философских, социологических, культурологических, психолого-педагогических исследованиях (М.И. Алдошина, С.А. Аничкин, А.И. Буров, Л.С. Выготский, М.С. Каган, Н.И. Киященко, Л.В. Поселягина и др.), в которых раскрываются методологические, методические и организационные основы ее формирования в условиях различных образовательных организаций. Например, В.Н. Липский рассматривает эстетическую культуру как важнейшую составляющую духовного облика личности и «часть общей культуры общества, применительно к природным, социальным и культурным явлениям мира, включая эстетические ценности и способы их создания» [6, с. 62]. Е.Г. Милюгина и М.Н. Крылова – как «полифункциональное комплексное явление, представляющее психофизиологически и социально-исторически обусловленное единство и взаимодействие эстетических знаний, потребностей и волевых устремлений личности, основанное на ценностных личностных ориентациях, и направленное на реализацию экзистенциального потенциала личности в процессе ее социализации» [8, с. 155]. Г.В. Малютин Г.В. и Г.Д. Хорошавина исследуют эстетическую культуру в контексте общей культуры, которая содержательно включает «не только способность фиксировать важную для человека созидательную деятельность, но и усвоение, и потребление эстетических ценностей» [7, с. 479]. Творческое преломление различных эстетических впечатлений и построение на их основе своего микромира, по мнению авторов, характеризуют существенные особенности эстетической культуры.

Эстетическая культура личности, как элемент культуры, отражает и воспроизводит художественно-эстетические идеалы общества, прежде всего, на основе таких категорий, как прекрасное и возвышенное. Категория «прекрасное» характеризует совершенство, гармонию, уникальность, а «возвышенное» – значительность, устойчивость воздействия на внутренний мир и поведение личности. Именно эти категории позволяют рассматривать эстетическую культуру как культуру прекрасного.

Уровни сформированности эстетической культуры рассматриваются на индивидуально-личностном и социально-общественном уровнях. основополагающим критерием сформированности эстетической культуры является эстетический вкус, определяемый как специфическая способность личности, обуславливающая ее поведение (эстетическое/неэстетическое). Данная способность проявляется в оценке эстетической значимости окружающей действительности и выявлении прекрасного/безобразного, возвышенного/низменного и др. То есть, эстетический вкус приобретает, изменяется и развивается в результате деятельности, посредством приобщения к достижениям культуры.

Особенностью эстетической культуры личности и общества является их взаимовлияние. С одной стороны, эстетический идеал общества обуславливает те или эстетические общественные ценности и достижения. В процессе эстетического воспитания и образования личность присваивает эти ценности. С другой стороны, усвоение общественных эстетических ценностей для отдельно взятой личности происходит как творческая интерпретация, что оказывает влияние на их обновление. Следовательно, взаимодействие эстетической культуры общества и личности можно рассматривать как развивающийся процесс формирования эстетических потребностей, сознания и способностей.

Рассмотренные подходы к сущности эстетической культуры личности позволяют раскрыть данное понятие через систему, включающую культуру эстетических чувств, эстетических знаний и эстетического поведения.

Подчеркнем, что понятие «эстетическая культура личности» характеризуется многоаспектностью и универсальностью. Являясь динамичным и интегративным образованием, эстетическая культура личности проявляется в сформированном эстетическом отношении к окружающим явлениям и обеспечивает возможность творческой самореализации в различных видах профессиональной деятельности.

Проведенный анализ свидетельствует, что эстетическая культура педагога (далее – ЭКП) выполняет функции познания, сохранения и передачи культуры, нормативного владения эстетическим поведением и выражается в культурно-ценностном восприятии окружающего мира. Основными компонентами ЭКП определяются когнитивные (содержательно-смысловые аспекты развития эстетической культуры), аффективные (эмоционально-ценностная мотивация) и поведенческие (деятельностные основы эстетической культуры). Их развитие выражается в способности правильно воспринимать, понимать другого человека, адекватно к нему относиться, определять правила поведения в конкретной ситуации, др.

В исследованиях отмечается взаимообусловленность сформированности эстетической культуры педагога и ребенка, так как эффективно осуществлять эстетическое развитие ребенка способен педагог, эстетически образованный и развитый, эмоционально-восприимчивый, использующий. Являясь примером для ребенка, педагог несет ответственность за процесс развития художественного восприятия и воспитания чувства прекрасного у детей, способствуя формированию эстетической культуры. Однако, как указывается в исследованиях, процесс развития эстетической культуры не находит должного внимания в системе методической подготовки педагогов [9, 10]. Опрос 64 педагогов дошкольных образовательных организаций г. Нижнего Новгорода и Нижегородской области, проведенный нами, подтверждает данное положение. Почти все педагоги затрудняются в определении понятия «эстетическая культура», отмечая, что «это из области красивого». Несмотря на то, что 86% педагогов указывают на влияние своей эстетической культуры на результат художественно-эстетического воспитания детей, 64% из них испытывают затруднения в выборе и использовании современных способов (форм, методов) для эффективного решения задач эстетического дошкольного образования, в том числе, целенаправленного развития эстетической культуры.

Вышеизложенное позволяет выделить противоречие между объективными требованиями к личности педагога как культурно и эстетически образованной и недостаточной методической разработанностью процесса формирования эстетической культуры в системе методического управления. Разрешение данного противоречия в условиях дошкольной образовательной организации предполагает, прежде всего, определение структуры эстетической культуры педагога. Основываясь на исследованиях, нами определены четыре компонента эстетической культуры педагога дошкольной образовательной организации: аффективный, когнитивный, поведенческий и рефлексивно-оценочный.

Аффективный компонент ориентирует педагога на культурно-ценностное восприятие окружающего мира, эмоционально-ценностные проявления эстетических чувств, ценностей, мотивов, эстетически направленную деятельность и поведение, непрерывность эстетического саморазвития.

Когнитивный компонент отражает содержательно-смысловые аспекты развития эстетической культуры педагога: наличие необходимых и достаточных знаний и представлений в области художественно-эстетической деятельности, уровень развития эстетической образованности и мышления.

Поведенческий компонент характеризует особенности индивидуального эстетического поведения, степень проявления творческого самовыражения и включенности в процесс художественно-эстетического воспитания, умение вносить эстетический аспект в профессиональную деятельность.

Рефлексивно-оценочный компонент обеспечивает непрерывное осознание педагогом реального уровня развития эстетической культуры, объективность оценки эстетически направленного поведения (своего, другого), а также степени эмоциональной вовлеченности в процесс эстетического воспитания.

Сформированность представленных компонентов может выражаться на трех уровнях: высоком (системное и постоянное проявление), среднем (эпизодическое проявление отдельных компонентов), низком (отсутствие проявления большинства компонентов).

Таким образом, развитие ЭКП является важным направлением профессионального развития в области эстетического образования, поскольку:

- обеспечивает формирование представлений об искусстве как форме общественного сознания;
- является показателем эстетической образованности и воспитанности;
- отражает ценностные основания, которые и определяют уровень развития эстетических чувств, особого мировосприятия и отношения к миру, эстетического содержания деятельности и форм их выражения;
- проявляется в сформированном эстетическом отношении к окружающим явлениям и обеспечивает возможность творческой самореализации в различных видах профессиональной деятельности.

Формирование ЭКП предопределяет поиск эффективных средств, обеспечивающих непрерывное культурно-профессиональное становление и эстетически-творческое развитие педагога [9]. Считаем целесообразным проектировать методическую работу с педагогами в условиях дошкольной образовательной организации как процесс их научно-педагогического профессионального развития/саморазвития, что характеризует инновационную направленность методического сопровождения [4, 11, 12]. Особое значение приобретают информационно-коммуникативные и исследовательски-проектные формы организации, обеспечивающие поиск, изучение и апробацию наиболее актуальных форм и методов развития эстетической культуры.

Следует усилить методическую работу по развитию культуры речи педагогов и овладению нормативными аспектами общения как одного из направлений развития коммуникативной компетентности [1]. Высокий уровень развития культуры речи (ее ясности, краткости, точности, уместности) рассматривается как условие достижения целей эстетического воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Кроме того, уровень развития культуры речи позволяет судить об общем уровне личностной культуры педагога. Это оказывает выраженное влияние на достижение педагогом индивидуального конкурентного преимущества и, соответственно, повышает его репутацию в глазах родителей и профессионального сообщества и конкурентоспособность дошкольной образовательной организации в нестабильной ситуации профессионального окружения [2]. Поэтому важная роль в процессе формирования ЭКП отводится управленческой деятельности руководителя и целенаправленному методическому сопровождению в создании нормативно-правового, профессионально и эстетически организованного культурного пространства [3, 13].

Выводы. Изучение научно-теоретических и методических аспектов формирования ЭКП доказывает системность данного процесса, необходимость комплексного подхода к его организации, важность мотивации к эстетически направленной профессиональной деятельности, непрерывному развитию личностных качеств и профессиональных способностей в области художественно-эстетической деятельности. Необходимый уровень развития эстетической культуры характеризует ценностные основания педагога, которые и определяют уровень развития эстетических чувств, особого мировосприятия и отношения к миру, эстетического содержания деятельности и форм их выражения. Недостаточность развития компонентов эстетической культуры может приводить к односторонности художественно-эстетического развития и педагога, и ребенка.

Литература:

1. Бичева И.Б., Вершинина А.Ю., Шарова Т.И., Степаненкова А.В., Росточкина Е.С. Проблемы и перспективы повышения коммуникативной компетентности педагога // Современные наукоемкие технологии. № 11-2. С. 337-341.
2. Бичева И.Б., Казначеева С.Н. Развитие профессиональной компетентности специалистов педагогического образования в построении карьеры // Наука и практика регионов. 2019. № 1 (14). С. 63-66.
3. Бичева И.Б., Казначеева С.Н. Развитие правовой компетенции педагога дошкольного образования // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8. №4. С. 1
4. Зайцева С.А., Рыжечкина Л.И. Развитие инновационной культуры педагогов дошкольной образовательной организации // Мир педагогики и психологии. 2019. №9(38). С. 103-111.
5. Костина А.В. Культурология: учебник. 2-е изд., стер. М.: КНОРУС, 2008. 320 с.
6. Липский В.Н. Эстетическая культура как философская категория: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. М., 1997. 71 с.
7. Малютин Г.В., Хорошавина Г.Д. Эстетическая культура как составляющая профессионализма будущего педагога // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2007. № 12-2 (56). С. 477-480.
8. Милюгина Е.Г., Крылова М.Н. Формирование эстетической культуры старших дошкольников с использованием полихудожественного подхода // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. Под ред. И.Д. Лельчицкого. Тверь, 2019. С. 154-159.
9. Ханова Т.Г., Белинова Н.В. Непрерывное образование педагогов дошкольного образования: методическое сопровождение повышения профессиональной компетентности // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-3. С. 240-243.

10. Ханова Т.Г., Потанина П.Ю. Активные формы методической работы по художественно-эстетическому воспитанию детей // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-4. С. 210-217.

11. Яркова Д.Д., Мухина Т.Г., Малинин В.А., Сорокоумова С.Н. Развитие творческого потенциала педагога в условиях деятельности федеральной инновационной площадки «Педагогическое лидерство» // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8. №2. С. 14.

12. Belinova N.V., Bicheva I.B., Vershinina A.Y., Khanova T.G., Khizhnaya A.V. Innovation and education: Technologies and perspectives // Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems. 2020. Т. 12. № 4 Special Issue. С. 1307-1313.

13. Belinova, N.V., Bicheva, I.B., Krasilnikova, L.V., Khanova, T.G., Hizhnaya, A.V. The Role of Managerial Competence of an Executive in Improving the Quality of Pre-school Educational Organization (2020) Lecture Notes in Networks and Systems, 91, pp. 422-429.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель кафедры иностранных языков Бобунова Анна Сергеевна

Российский университет дружбы народов (г. Москва);

доктор педагогических наук, доцент,

старший научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт

Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛЬНИКОВ В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Формирование нравственного пространства школьников, необходимого условия воспитания нравственно ориентированных личностей, в современных условиях распространения цифровой среды в сфере образования вызывает необходимость применения в ней новых подходов к обучению и воспитанию. В этой статье мы представляем разработанный нами алгоритм формирования духовно-нравственного пространства школьников в информационно-цифровой среде на базе пересмотренной таксономии образовательных целей Б. Блума. Предлагаемый алгоритм изменяет наполнение первых трех уровней и направлен на расширение воспитательного воздействия при помощи электронной среды.

Ключевые слова: духовно-нравственное пространство, дистанционное обучение, информационная среда, пересмотренная таксономия Б. Блума, нравственно-эстетическое воспитание.

Annotation. The formulation of the moral space of schoolchildren requires the development of new approaches to teaching and upbringing in the digital environment. This article presents an algorithm of the formation of the spiritual and moral space of schoolchildren in the information environment. The proposed algorithm is an updated six-level taxonomy used for classifying educational purposes. The new algorithm is aimed at expanding the educational impact using the electronic environment and required changing the content of the first three levels.

Keywords: spiritual and moral space, distance learning, information environment, revised Bloom's taxonomy, moral and aesthetic education.

Введение. Современные тенденции в сфере информационных технологий вкупе со сложившейся эпидемиологической обстановкой вызвали необходимость широкого применения новых виртуальных форматов образования, тенденция к росту использования которых сохраняется. Вызванный пандемией перенос образовательного процесса в виртуальный формат заставил образование приспосабливаться к новым условиям выполнения своей образовательной функции, чего нельзя сказать о её ушедшей на второй план воспитательной компоненте. Стремясь дать знания в новых условиях, система образования предложила виртуальную школу, не имеющую достаточной теоретической и практической базы для полноценной реализации всех его целей.

Изложение основного материала статьи. В поисках новых практических подходов в формировании духовно-нравственного пространства в дистанционной среде и с целью достижения и учебных, и воспитательных целей, мы попытались наполнить классификацию образовательных целей обновлённым содержанием, позволяющему ставить образовательные цели, выбирать педагогический материал, формулировать задания, выбирать средства и технологии обучения, инструменты для оценки в условиях виртуально-цифрового обучения.

Предлагаемый вариант практического наполнения позволяет повысить эффективность накопления, хранения и использования ценностной информации в учебно-воспитательных целях. Важное применение классификации – это систематическое накопление духовно-нравственного содержания учебного предмета и постоянная работа с ним. Эффективный поиск цифровых источников нравственного содержания в цифровой среде и соответствующая работа с ними хотя и требуют расширенного изучения и дополнительного времени, но имеют большой потенциал для обновления теории и методики нравственного воспитания и обучения [1].

Пересмотренная таксономия Б. Блума в цифровой среде.

Уровни пересмотренной таксономии Б. Блума (запоминание, понимание, применение, анализ, оценка, создание) педагогам широко известны и служат им для реализации целей обучения не один десяток лет [5]. Слаженная работа уровней является успешной в традиционных формах образования, однако смещение вектора в сторону цифровизации требует корректирования содержания уже сложившихся подходов и методов. Уровни классификации также не являются исключениями. Применительно к новым условиям необходим пересмотр каждого уровня получения знаний в соответствие с возможностью его существования и успешностью решения учебно-воспитательных задач этого уровня в условиях переноса образования, а с ним и нравственного пространства воспитания, в электронную среду.

Каждому уровню таксономии соответствуют технологии и базы данных, которые помогают упорядочить материалы изучаемой темы, выбрать из них информативные и оптимальные для запоминания и применения.

Основными технологиями цифровой среды для формирования нравственного пространства школьника являются: гипертекст, подкасты, игровые технологии, социальные сети, электронные базы данных и энциклопедии, онлайн-платформы [2]. (см. табл. 1).

Таблица 1

Педагогические цели (по Anderson L.W. и D.R. Krathwohl)

Уровень	Технология	Электронный ресурс
Запоминание	Фотохостинг, Хранилище, База данных	Flickr, Tumblr, Pinterest, Pixabay
Понимание	Энциклопедия, платформа для размещения лекций	Wikipedia, Coursera, Britannica, Scientificamerican
Применение	Приложение для обмена фотографиями и видеозаписями, менеджер задач	Evernote, Wunderlist, Reddit, Instagram
Анализ	Поисковая система, информационный портал	Google Earth, Data worldbank, World-statistics
Оценка	Видеохостинг, фотохостинг	Portfolio, YouTube
Создание	Виртуальная онлайн-платформа	Wikispaces, Edmodo, Prezi, etc

Рассмотрим, как меняется содержание уровней пересмотренной классификации Б. Блума применительно формированию духовно-нравственного пространства в электронной среде.

Запоминание.

«Запоминание» в электронной среде имеет иную природу нежели запоминание в условиях традиционного обучения. Это различие обусловлено увеличением объема информации, которую необходимо найти, извлечь и обработать. На этом уровне происходит «замена» памяти ученика памятью компьютера. «Запоминание» здесь означает хранение, чтение и изменение данных в любом порядке с использованием памяти компьютера. Процесс дает возможность читать или записывать данные практически одновременно, что недоступно человеческой памяти. Идея замены памяти связана не только со способностью запоминать, но и с различными типами памяти, которыми оперирует человек (долгосрочная, неявная, семантическая, эпизодическая, сенсорная, краткосрочная, явная). «Запоминание» - это первый этап электронного поиска, необходимый инструмент для хранения найденной ценностной информации, которая будет обрабатываться на следующих уровнях таксономии [3, с. 56].

Духовно-нравственное пространство первого уровня будет закладываться его содержанием, а именно: подбором электронных ресурсов, содержащих ценностную и духовную информацию.

Понимание.

«Понимание» информации приближается к проверке материала - это процесс очистки данных и выборка наиболее ценного материала. Цель этапа понимания – дать учащемуся правильную, безопасную и полезную учебно-воспитательную информацию, оградить его от негативного влияния цифрового контента. На этом уровне осуществляется проверка данных, процесса принятия решений, в результате которого данные принимаются или отклоняются как неприемлемые [9]. В младших и средних классах у учащегося еще не до конца сформировано оценочное суждение и педагогу придется помогать и наставлять школьников на поиск информации, которая плодотворно влияет на их личностные качества, учащиеся старших классов уже сами принимают решения является ли информация нравственной и ценностной. Предлагаемые педагогом стихи, рассказы, видеоматериал, подкасты и другое должны иметь нравственно-духовное содержание.

Для поиска информации, которая в будущем будет использована для построения духовно-нравственного пространства, следует использовать понятие валидности. Валидность – это степень, в которой показатель или метод сбора данных имеют качество достоверности или истинности в соответствии с заданными параметрами [8, с. 23]. Для нравственного воспитания такими параметрами будут:

- надежность источника;
- соответствие моральным и социальным нормам;
- нравственная направленность материала;
- соответствие возрастным особенностям учащихся.

Применение.

Цель третьего этапа — научиться использовать полученные знания в конкретных ситуациях. Так, на уроках иностранного языка широко распространены коммуникативные задания. Составление эссе о родном крае в контексте духовно-нравственного пространства должно опираться на информацию об истории, природе, экологии и достопримечательностях родного края («Запоминание», «Понимание»). На уровне «применения» идет отбор и фильтрация полученного ценностного материала. На заданном примере выполнения эссе, учащийся обрабатывает полученный материал и выбирает именно те факты, которые наиболее подходят для описания своего края. Схожий алгоритм можно применить в работе над поиском аудиовизуального материала. Подготовка презентаций на заданную тему напрямую связана с отбором наиболее красочного, эстетического, этического и духовного материала.

На уровне применения важную роль играет понимание цели образовательной задачи. Роль учителя сводится к контролю и поддержке выбора учащегося и своевременной коррекции ошибочного суждения [4].

Анализ.

Анализируя полученные данные, учащийся должен задать себе вопросы и критически посмотреть, на найденный материал. Воспитанник должен научиться слушать и анализировать данные, предоставленные его одноклассниками и друзьями, выделять среди потока информации ее ценностные и нравственные стороны и стараться избегать отрицательных и аморальных суждений.

Анализируя свой опыт, учащийся приходит к самовоспитанию. Анализ строится прежде всего из ответов на вопросы, насколько полным является проделанная работа, какие изъяны следует устранить, какие стороны еще не доработаны, а, самое главное, понять, в чем состоит ценностная суть проделанного труда. Пройдя через анализ собственной работы, возможно подойти к ее оценке и оцениваю работ сверстников. С целью анализа можно использовать метод портфолио [6]. (см. табл. 2)

Шаблон анализа самостоятельной работы

Умение	До начала выполнения задания	После выполнения задания

Оценка.

Оценка делится на внутреннюю и внешнюю. Со стороны учащегося происходит процесс оценивая работы на ее соответствие с поставленными целями и задачами. В процессе формирования духовно-нравственной воспитанности процесс оценивая сливается с актом рефлексии. Учащийся должен сам оценить, насколько проделанная работа открыла в нем новые знания и приблизила его к самосовершенствованию. Учащийся сам оценивает насколько добросовестно он работал и насколько найденный и проработанный материал оставил в нем отпечаток. Только положительная самооценка может говорить об успешности выполнения педагогической задачи. Воспитанник должен понимать, что его старания не привели к должному успеху, но хвалить себя за желание снова и снова работать над собой.

Оценка со стороны преподавателя должна делиться на объективную и субъективную. Объективно оцениваются знания, умения и навыки. Субъективной оценке подается ценностная сторона работы учащегося, его старание быть лучше, чем раньше.

Создание.

Создавая прекрасное, человек совершенствуется. Однако, как создавать прекрасное в цифровой среде? Наиболее креативным уровнем формирования духовно-нравственной компоненты обучения в условиях цифровизации является самовыражение через дистанционные формы. Творение прекрасного является плодом всех пяти уровней. Учителю, как ментору, необходимо подсказать воспитанникам пути для воплощения своих идей у удаленной среде.

Наиболее продвинутые пользователи компьютера могут создавать и делиться своим творчеством через соцсети и хостинги. Интересной технологией обмена творчеством являются онлайн-платформы, которые позволяют загружать материал разного формата, от текста до видео [7].

Творческим может быть и сам урок. Использование видеоконференции стало отличным помощником в проведении творческих вечеров и концертов. Подобная практика имеет место и с работой над красотой речи и презентацией научных исследований и любого другого материала. Создание является неотъемлемой частью процесса формирования духовно-развитой личности, именно она является венцом всей воспитательной работы.

Ниже представлена работа всех шести уровней пересмотренной таксономии Б. Блума с целью нравственного воспитания учащихся в цифровой среде на примере обучения иностранному языку в 7 классах. (см. табл. 3.).

Таблица 3

Работа над проектом «My native city»

Запоминание	Сколько источников было просмотрено?	Основные	Дополнительные
		<i>15 источников</i>	<i>5</i>
Понимание	Ценностные материалы	<i>https://nikoartgallery.com/ https://retromosfoto.ucoz.ru/ https://www.bolshoi.ru/ https://victorymuseum.ru/</i>	<i>https://en.wikipedia.org/</i>
Применение	Слова и выражения	<i>defend the homeland to be famous for churches and cathedrals squares and boulevards baroque architecture scenic view courage and heroism</i>	<i>Partisans Monarchy The Great Patriotic War The Soviet Union</i>
Анализ	Знание	До начала выполнения задания	После выполнения задания
		<i>1. Знание названий улиц 2. Названия площадей</i>	<i>1. Знание истории города 2. Важные события и места города</i>

Оценка	Что я умею:	Да	Нет
	<ul style="list-style-type: none"> • Выражать восхищение • Говорить на тему патриотизма • Выражать свою точку зрения на тему истории и искусства • Знать названия архитектурных объектов и их ценность для города 	<i>V</i> <i>V</i> <i>V</i> <i>V</i>	
Создание	Проектная работа на тему «My native city»		

Выводы. Представленный в таблице алгоритм можно использовать в работе над разными задачами. Дальнейшая работа с уровнями предполагает их трансформацию под конкретную педагогическую задачу. Успешность реализации уровневой системы будет зависеть от повторения и обучения воспитанников работе с в цифровой среде.

Литература:

1. Бобунова А.С. Воспитательный компонент содержания обучения английскому языку школьников в условиях СДО MOODLE // Проблемы современного педагогического образования. 2018 № 59, ч. 59. – С. 93-95.
2. Бобунова А.С. Использование электронной среды в реализации нравственно-эстетического воспитания в иноязычном школьном образовании / А.С. Бобунова, М.Г. Сергеева // Проблемы современного педагогического образования – Ялта.: КФУ В.И. Вернадского, 2020 № 64, ч. 4. – С. 28-31.
3. Сороковых Г.В. Учитель, личность, реформатор. / Г.В. Сороковых // Монография. – М.: Общество с ограниченной ответственностью «Учебный центр «Перспектива», 2020. – 280 с.
4. Сысоев П.В. Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеева // Иностр. языки в школе, 2008. – №6 – С. 2-9.
5. Anderson, L.W., Krathwohl, D.R. A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition. New York: Longman, 2001.
6. Kim H.K. A blended learning scenario to enhance learners' oral production skills / H.K. Kim // The eurocall review. – 2015, – № 23(1) – P. 17-23.
7. Linder D. The Internet in every classroom? Using outside computers / D. Linder // ELT Journal. – Oxford University Press, 2004. – № 58 – P. 10-18
8. Marco Di Zio, Methodology for Data Validation 1.0 (Handbook), revised edition June 2016 / Di Zio Marco and other // Essnet Validat Foundation, 2016 – 75 p.
9. McAvinia C. Online Learning and its Users: 1st Edition / C. McAvinia. – Chandos Publishing, 2016. – 262 p.

Педагогика

УДК 378.2

старший преподаватель кафедры теории и практики

иностраннных языков и лингводидактики Бойко Мария Валерьевна

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

кандидат филологических наук Зимина Мария Викторовна

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

**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
ДИСТАНЦИОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ: УСЛОВИЯ, СПОСОБЫ, ТРУДНОСТИ**

Аннотация. В настоящее время преподаватели и студенты вузов вынуждены работать по-новому – в условиях дистанционного обучения. Данный образовательный процесс оказался крайне малоизученным для его участников, он скрывает в себе скрытые и пока неопробованные возможности, заслуживающие внимания особенности, определенные трудности. Развитие ИКТ-компетенций как преподавателей, так и студентов сейчас происходит особенно интенсивно.

Ключевые слова: дистанционное обучение, ИКТ, образовательные интернет сервисы, образовательные программы, трудности в обучении, дистанционное обучения иностранному языку.

Annotation. At present both teachers and students have to study on a distant format. This type of educational process appeared very little studied and it still surprises us with its noteworthy peculiarities, singularities, possibilities unknown so far, and difficulties. Now computer competence development is in its intensive progress for teachers and students.

Keywords: distant education, information and communication technology, educational Internet services, educational programs, educational difficulties, foreign language distant teaching.

Введение. Весной 2020 года российское вузовское образование было вынуждено перейти на дистанционный формат обучения. Процесс перехода оказался не так прост, как хотелось бы. Как гласит одна уже известная шутка: «Два ректора обсуждают переход работы в дистанционный режим. Один из них говорит – у нас дистанционное обучение, и у нас нет проблем, на что другой отвечает – если у вас нет проблем, значит, у вас нет дистанционного обучения».

Организовать дистанционное обучение иностранному языку вполне реально благодаря использованию разнообразных современных информационно-коммуникативных средств. Для организации такого обучения каждый преподаватель индивидуально выбирает образовательные сервисы и платформы, отдавая предпочтения тем, которые более доступны с точки зрения стоимости использования, имеют расширенный функционал и удобный интерфейс [5]. Эпизодическая практика использования интернет-сервисов, таких как Zoom, Skype, электронная почта, возможность привлечения преподавателей из англоговорящих стран, использование некоторых обучающих сайтов в свое время давала положительные образовательные результаты, демонстрировала вариативность средств обучения, повышала мотивацию обучающихся, развлекала их. Однако процесс полного перехода в удаленный режим, как и сам процесс непосредственного обучения студентов, вызвал ряд разнообразных трудностей, с которыми столкнулись все обитатели виртуальной информационной среды – преподаватели, студенты, родители, руководство образовательных учреждений. Впечатления от пережитого насколько яркие, что нам хотелось бы поделиться своими наблюдениями и опытом дистанционного обучения иностранному языку студентов НГПУ им. Козьмы Минина.

Изложение основного материала статьи. Развитие ИКТ-компетенций преподавателей диктуется социальным заказом нашего общества уже много лет. Еще в 1995 году в России была принята «Концепция создания и развития дистанционного образования». Федеральная программа развития образования выделяет среди прочих следующие задачи образовательной деятельности: развитие открытого образования; непрерывность образования; использование информационных образовательных технологий в учебном процессе; развитие дистанционной формы обучения [4]. Сегодня нормативная база образования Российской Федерации указывает на то, что одним из приоритетных направлений является применение информационно-коммуникативных технологий в рамках преподавания учебных дисциплин. Согласно профессиональному стандарту педагога, ИКТ-компетентность педагога – это «квалифицированное использование общераспространенных в данной профессиональной области средств ИКТ при решении профессиональных задач там, где нужно, и там, когда нужно» [6, 20]. Поэтому вопросы информатизации образования и подготовки ИКТ-квалифицированных кадров привлекают внимание ученых, и освещаются в работах А.П. Авраменко, С.А. Беловой, М.П. Лапчик, А.Л. Миллера, А.Л. Назаренко, П.В. Сысоева, О.М. Толстых, С.А. Щенникова и др.

В настоящее время на ранке образовательных продуктов можно найти массу инструментов, как платных, так и бесплатных, помогающих эффективно организовать дистанционное обучение иностранному языку. Хотелось бы остановиться на тех сервисах, к использованию которых мы прибегали на своих занятиях в последний год. Можно условно разделить их на три группы:

1. Сервисы, помогающие организовать устную работу на занятиях по языку. Это хорошо зарекомендовавший себя сервис Zoom (для некоторых участников образовательного процесса - Skype), который прост и удобен в использовании, как преподавателям, так и обучаемым. Важнейшей характеристикой для проведения занятий по иностранному языку является тот факт, что здесь легко можно организовать все формы учебной работы – фронтальную, парную, групповую или индивидуальную, осуществлять контроль работы студентов, демонстрировать материалы, использовать доску, чат и пр.

2. Сервисы, помогающие осуществлять контроль письменных и контрольных работ обучаемых, корректировать работы, осуществлять обратную связь. Это электронная почта, Google-сервисы (папки на платформе Google Drive, Google Disk, Google Presentations, Google таблицы и пр.), дистанционные сервисы Moodle на базе университетов и другие.

3. Сервисы, применяемые для решения конкретной методической задачи. Их множество, и в Таблице 1 хотелось бы остановиться на тех программах, с которыми нам удалось познакомиться и научиться работать.

Таблица 1

Список используемых сервисов и их описание

Сервис	Характеристика
www.vocaroo.com www.voxopop.com	Используются для качественной записи голоса и отправки записи по нужному адресу.
www.mindomo.com, www.mind42.com (mindmaps)	Могут использоваться для создания ментальных карт, обобщения теоретического материала лекций, словаря и текстов по изучаемым темам.
www.quia.com , www.kahoot.com	Характеризуются возможностью использования викторин, обучающих игр, тестов, интерактивных заданий.
www.eslvideo.com	Сервис для просмотра, создания видео и тестов к нему.
www.prezi.com, www.voicethreat.com	Сервисы для создания интерактивных презентаций.
www.wikispaces.com	Интернет-платформа, позволяющая создать виртуальные образовательные курсы.
www.surveymonkey.com	Позволяет разрабатывать тесты, задания, опросы.
www.vk.com, www.instagram.com	Популярные социальные сети, позволяющие создавать корпоративные группы факультета/учебных групп обучаемых, обмениваться новостями об учебном процессе, ссылками, текстовыми, аудио и видео материалами, исключительно удобные в использовании и распространении учебной информации.

Отдельно хотелось бы отметить метод проектов, применение которого является оптимальным в условиях автономии учащихся, их индивидуальной работы при наличии конкретной исследовательской задачи и выхода в интернет. Анализ литературы и опыта использования данного метода позволяют выделить определенные виды проектов: информационные (создание обучаемыми информационных объектов – статей, справочников, фрагментов учебников, заданий и пр.), исследовательские (поиск проблемы, информационных источников, эксперимент, выводы), проекты решения проблем – *problem-solving projects* (носят творческий характер, обучаемые выдвигают предложения решения проблемы и пути реализации целей). Проекты могут быть смешанными, обнаруживая черты трех вышеперечисленных типов проектов, могут быть монопроектами и междисциплинарными, совмещая учебную информацию по разным дисциплинам.

Предлагая студентам виды работ в рамках метода проектов, преподавателю необходимо внимательно осуществлять постановку задач. Необходимо, чтобы: проблема была интересной и значимой для студентов; носила познавательный, творческий, исследовательский характер; содержание проекта было структурировано, соблюдался порядок действий; работа выполнялась обучаемым самостоятельно; студент должен иметь техническую возможность реализации проекта.

В процессе работы преподаватели, в нашем случае, иностранного языка не могли не отметить возникающие трудности, которые приходилось преодолевать, искать пути ликвидации проблем, для того, чтобы решение наших практических задач по «приведению ученика от незнания иностранного языка к определенному уровню владения им» было выполнено. Как оказалось, у классического преподавателя, привыкшего работать в традиционной аудитории, набор средств психолого-педагогического воздействия при дистанционном взаимодействии со студентами значительно беднее. Проанализировав новые условия работы, мы можем выделить следующие группы трудностей:

1. *Трудности технического характера.* Это низкая скорость интернета, ведущая к вялому обмену информацией, отрыву от группы и раздражению участников учебного процесса; отсутствие навыков работы с обучающими сервисами, и как следствие, низкая скорость обучения и отсутствие мотивации к дистанционному учению. Как ни странно, будучи подчинены приказам руководства вузов по организации обучения в дистанционной форме, большинство преподавателей смогли преодолеть данные трудности уже к маю 2020. Необходимое оборудование было приобретено, интернет провайдер заменен, а программы установлены и по большей части освоены. Несмотря на то, что современное поколение молодых людей считается грамотным в компьютерном направлении, существует определенный процент студентов, с большим трудом овладевающих техническими навыками компьютеризации образования. Обучение данных студентов было сложным, малоэффективным, сопровождалось напряженностью и отставанием от группы. Зачастую процесс объяснения студентам, как пользоваться конкретным интернет-ресурсом или программой, и зачем нам это нужно, был настолько длительным и энергозатратным, что не оставалось учебного времени на решение поставленных задач.

2. *Трудности методического характера.* Все без исключения преподаватели заметили, что на онлайн-занятии невозможно удерживать внимание студентов дольше 20, максимум 30 минут. Обучающиеся быстрее устают и начинают скучать, плохо воспринимают материал, снижают активность. Преподавателю приходится прибегать к разным формам и методам работы, чтобы контролировать внимание студентов – это могут быть фрагменты занятия в виде вебинаров, сопровождающиеся разъяснением в специально подготовленных презентациях, ссылками на соответствующие сайты, аудио и видео секции и т.д.

3. *Трудности психолого-педагогического характера.* Здесь мы встретились с психологической неподготовленностью студентов подчиняться требованиям преподавателя в дистанционном обучении, самостоятельно организовать свою работу, выполнить задание в срок, разобраться с предложенным теоретическим материалом в виде записанной лекции или текстовых файлов. Многим студентам и преподавателям было сложно говорить на камеру, непривычно слышать собственный голос. Особая сложность – это наличие рядом с компьютером членов семьи, детей, родителей, братьев и сестер, отвлекающих от обучения, как преподавателей, так и студентов.

4. *Трудности, связанные с конформацией информационного мусора в интернете.* По данным сайта Internet Life Stats, 35% информации, ежесекундно выбрасываемой в интернет, является спамом. При поиске материалов, в попытках найти оптимальные образовательные ресурсы преподаватели и студенты вынуждены созерцать большое количество рекламы и прочей ненужной информации. Это снижает концентрацию внимания, приводит к информационной перегрузке и утомляемости.

Хотелось бы также отметить, что радость от ожиданий скрытых возможностей дистанционного обучения была недолгой. Преподаватели и студенты рассчитывали, что в отсутствие необходимости тратить время на дорогу в вуз и обратно, им удастся выкроить время на такие занятия, как хобби, чтение литературы, занятия наукой. Однако степень усталости от информации и компьютера после онлайн-уроков оказалась столь велика, что желание заниматься наукой едва ли возникало, ведь за время пути нам обычно удавалось отвлечься от сложной учебной информации, что оказалось труднодостижимым в стенах дома. Также удивительно, что при всем многообразии предлагаемых сегодня ИКТ, многие вузы в целях контроля деятельности своих сотрудников ограничили взаимодействие преподавателей и студентов вузовской системой Moodle, чем ограничили дидактический потенциал своих подопечных. Стоит ли говорить о возросшем количестве жалоб обучающихся и их родителей на перегруженность студентов, непонятное объяснение материала, или некачественное проведение обучения в целом.

Выводы. С момента перехода на дистанционное обучение в марте 2020 участники образовательного процесса вузов постепенно адаптировались к новым условиям работы. И преподаватели и студенты по-прежнему заинтересованы в получении качественных знаний, навыков и умений, в формировании необходимых компетенций. Для нас это этот период был результативным. Были обнаружены необходимые ресурсы для обучения, оцифрованы материалы на бумажных носителях, записаны лекции. У студентов и преподавателей развились определенные навыки обучения в онлайн-формате. Это был сложный и важный для развития образования год, когда, наблюдая за особенностями обучения, за результатами обучаемых, получая от студентов обратную связь, преподаватели и исследователи могли накопить определённый опыт, который требует обдумывания, анализа, обобщения, и поиска дальнейших эффективных путей качественного педагогического взаимодействия участников образовательного процесса в интернет-пространстве с учетом возможных трудностей.

Литература:

1. Бойко М.В., Косарева А.Е. Использование авторских технологий обучения на занятиях по иностранному языку в вузе (неязыковые специальности) // Проблемы современного педагогического образования, выпуск 62, ч. 2. Ялта, 2019. С. 38-40.
2. Бойко М.В. Структура понятия коммуникативной успешности студентов управленческих специальностей на занятиях по иностранному языку // В сборнике: Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2018. С. 25-29.
3. Зимица М.В., Бойко М.В. Ассоциативное поле концепта FRIENDSHIP в американской языковой картине мира // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. № 10. С. 210-213.
4. ИКТ в образовании: учебное пособие. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://files.lib.sfu-kras.ru/ebibl/umkd/6.pdf>
5. Поначугин А.В. Практика использования интерактивных технологий для подготовки бакалавров прикладной информатики в период пандемии COVID-19 // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, №4. С. 6.
6. Профессиональный стандарт педагога. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15>
7. Шамов А.Н., Ким О.М. Особенности профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков в вузе // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, №2. С. 5.

Педагогика

УДК 376.37

старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики **Болдинова Ольга Геннадьевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);

магистр 1 курса **Кантышева Далия Магомедовна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

РАЗВИТИЕ ЛЕКСИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С БИЛИНГВИЗМОМ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития лексики у дошкольников с билингвизмом. Данная проблема актуальна для всех регионов, так как количество детей с билингвизмом непрерывно растет. Рассмотрено содержание работы по развитию лексики с отработкой правильного звукопроизношения у дошкольников ингушей, изучающих русский язык.

Ключевые слова: билингвизм, двуязычие, лексика, номинативный, атрибутивный, предикативный, активный и пассивный словари.

Annotation. The article examines the peculiarities of vocabulary development in preschoolers with bilingualism. This problem is relevant for all regions, since the number of children with bilingualism is constantly growing. The content of the work on the development of vocabulary with the development of the correct pronunciation of sounds among Ingush preschoolers studying the Russian language is considered.

Keywords: bilingualism, vocabulary, attributive, predicative, active and passive dictionaries.

Введение. В реалиях современного общества проблема двуязычия стоит очень остро. Расширение границ, средства массовой информации, свободное общение через интернет способствуют установлению коммуникативной взаимосвязи между носителями разных языковых культур. Поэтому большая часть населения планеты владеет несколькими языками. Социальное и экономическое развитие стран, миграция, этнические переселения, приводят к проблеме билингвизма во всех сферах деятельности, особенно это отражается в системе обучения.

Дошкольники с билингвизмом в исследованиях Н.Ш. Александровой рассматриваются как группа риска появления речевых нарушений. По мнению Л.И. Беляковой, Л.С. Волковой, Н.С. Жуковой и других, билингвизм выступает предпосылкой к возникновению нарушений речи, ребенок слышит разные лексические категории на один предмет, явления или действия, что приводит к нарушению звукопроизношению и формированию словаря, интерференции, а наличие речевых нарушений речи, усугубляет коррекционную работу с дошкольниками с билингвизмом.

В настоящее время в дошкольных образовательных организациях обучаются дети с билингвизмом, но данную категорию воспитанников не всегда включают в логопедические группы, но именно данная категория детей особо остро нуждается в коррекционной деятельности по преодолению речевых нарушений. По мнению специалистов двуязычный ребенок имеет речевые трудности, которые связаны с незнанием иностранного языка, а не из-за нарушения звукопроизношения и (или) лексико-грамматического строя речи. Интерференция, которая возникает при влиянии одной языковой (доминирующей) системы на вторую, нередко приводит к трудностям усвоения неродного языка, что препятствует свободной коммуникации дошкольника.

В нормативно-правовых документах отмечается, что в образовательных организациях может осуществляться обучение на государственном языке республик Российской Федерации, а содержание образовательной деятельности необходимо дополнять национально-культурной и этнокультурной принадлежностью. Поэтому число дошкольников ингушей, изучающие русский язык, имеют нарушения как в звукопроизношении, так и в лексическом строе речи.

Изложение основного материала статьи. Изучение современных подходов исследования развития и воздействия двуязычия на речевое развитие ребенка с билингвизмом показал, что данная проблема находится в центре внимания отечественных и зарубежных авторов.

Билингвизм рассматривается исследователями с разных позиций и аспектов (Е.А. Бабаева, Ю.А. Бейн, Л.С. Выготский, О.А. Козырева, Л.Т. Масенко, Е.Ю. Протасова, Г.Н. Чиршева, Э. Хауген и др.) как междисциплинарная проблема в области филологии, дефектологии, логопедии, психологии, педагогики, социологии и др. В своих трудах авторы отмечают специфику формирования и развития речи у детей с билингвизмом, приводятся данные исследований о влиянии двуязычия на когнитивное и речевое развитие. Исследователи указывают на значимость и необходимость полноценного развития лексики и речи в целом у двуязычных детей в целях профилактики возникновения интерференции и речевых нарушений.

Особый интерес для изучения билингвизма видится нам с позиции логопедической науки. Именно владение двумя языками приводит к устойчивым и специфическим нарушениям речи.

По мнению Л.И. Беляковой, билингвизм рассматривается, как навык владения ребенком двумя языками, который использует его в зависимости от конкретной ситуации. О.Е. Грибовой аналогично рассматривается данное понятие, но акцент сделан на попеременное использование нескольких языков в зависимости от условий речевого общения. В исследованиях О.Б. Иншаковой понятие двуязычие, характеризуется как овладение способностью попеременного использования различными языками или различными диалектами одного и того же языка в условиях детско-взрослого сообщества. Анализ исследований данных авторов подчеркивает, что для дошкольников имеющих речевые нарушения, билингвизм играет отягощающую роль, и как следствие влияет не только на нарушение звукопроизношение, но и на все структурные компоненты речи, в том числе и на лексику.

Проблема развития лексики у дошкольников с билингвизмом волнует исследователей конца XX века и начала XXI века. Билингвизм в большинстве исследований рассматривается как этиология появления речевых нарушений, поэтому возникает необходимость модернизации и разработки эффективных диагностических методик и коррекционных технологий в современных условиях информатизации, цифровизации, модернизации дошкольного образования с данной категорией детей.

Для полноценного формирования лексики необходимо развивать компоненты, входящие в лексическую систему: обобщение лексем (выделение общих категориальных значений), понимание и употребление частей речи (существительные, глаголы, прилагательные) и выделение антонимов, синонимов и омонимов. Становление и развитие данных компонентов лексики базируется на операциях анализа, синтеза и классификации, которые являются когнитивными процессами. Ограниченность словарного запаса создаёт трудности при взаимодействии ребенка с билингвизмом со сверстниками и взрослыми, в связи с чем затрудняется понимание обращённой речи и построение собственных высказываний.

Сформированность лексического строя речи как компонента структуры языка является необходимостью для успешного овладения вторым, иностранным языком, что подтверждает необходимость комплексного развития лексики у детей с билингвизмом.

Основываясь на логопедических исследованиях Ю.Ю. Курбангалиевой, по развитию речи у дошкольников с билингвизмом, нами было составлено содержание индивидуальных занятий, направленных на развитие лексики с включением отработки правильного звукопроизношения.

Для выявления уровня развития лексики у дошкольников с билингвизмом нами были взяты за основу материалы обследования Н.М. Трубниковой, и разработана диагностическая методика по изучению лексики на основе анализа звукового произношения ингушского и русского языков.

Критерии оценки для всех заданий, были баллы: если ребенок справился с заданием и все правильно назвал без ошибок он получал 3 балла, допускал одну- две ошибки или выполнял с одной подсказкой, то получал - 2 балла, при наличии трех-четырёх ошибок выставляли - 1 балл, при неправильном выполнении или не понимании инструкции, отказа от выполнения ставили - 0 баллов.

Содержание диагностической методики включало 3 блока заданий.

Первый блок направлен на выявление уровня номинативного словаря (категориальность, понятия, классификация, обобщение).

Цель заданий состояла в определении уровней распознавания общих категориальных значений дошкольниками с билингвизмом.

Содержание задания ориентированно на номинативный словарь по основным лексическим темам для детей дошкольного возраста: времена года; овощи и фрукты; годы и грибы; виды одежды, обуви, посуды, мебели транспорта, домов; животные и птицы).

Для этого нами были подготовлены интерактивные задания с реальными картинками, речь ребенка записывалась при ответе на вопрос: «Рассмотри изображения на экране. Назови, одним словом».

Второй блок заданий направлен на выявление уровня сформированности частей речи на основе категориальности значения (предметность, процессуальность и признаки).

Целью заданий было определение уровней владения знаньевым компонентом частей речи русского языка (существительные, глаголы, прилагательные).

Содержание диагностического задания направленно на выявление знаний ребенком с билингвизмом части речи по каждой лексической теме, представленной в первом блоке заданий.

Ребенку предлагали рассмотреть картинки на компьютере назвать предмет, его признаки и действия с этим предметом. (женская одежда: платье, желтое, носят, одевают, надевают, снимают и т.д.).

Третий блок заданий направлен на определение сформированности антонимов, синонимов и омонимов.

Цель заданий заключалась в определении уровней знаний антонимов, синонимов и омонимов русского языка дошкольниками с билингвизмом.

Содержание диагностического задания направленно на выявление знаний ребенком с билингвизмом антонимов, синонимов и омонимов по каждой лексической теме, представленной в первом блоке заданий с визуализацией в интерактивном формате (мебель: антонимы: стол высокий – низкий, широкий-узкий, белый-черный; синонимы: столик, стеллаж, стойка, этажерка; омонимы: стол - письменный, кухонный, журнальный, ресепшен и т.д.).

Три блока диагностических методик позволяют выявить уровень развития лексики у ребенка с билингвизмом. Недостаточный и низкий уровни нуждаются в целенаправленной логопедической работе.

На индивидуальных логопедических занятиях необходимо структурированно в четком алгоритме подавать лексический материал (Рис. 1).

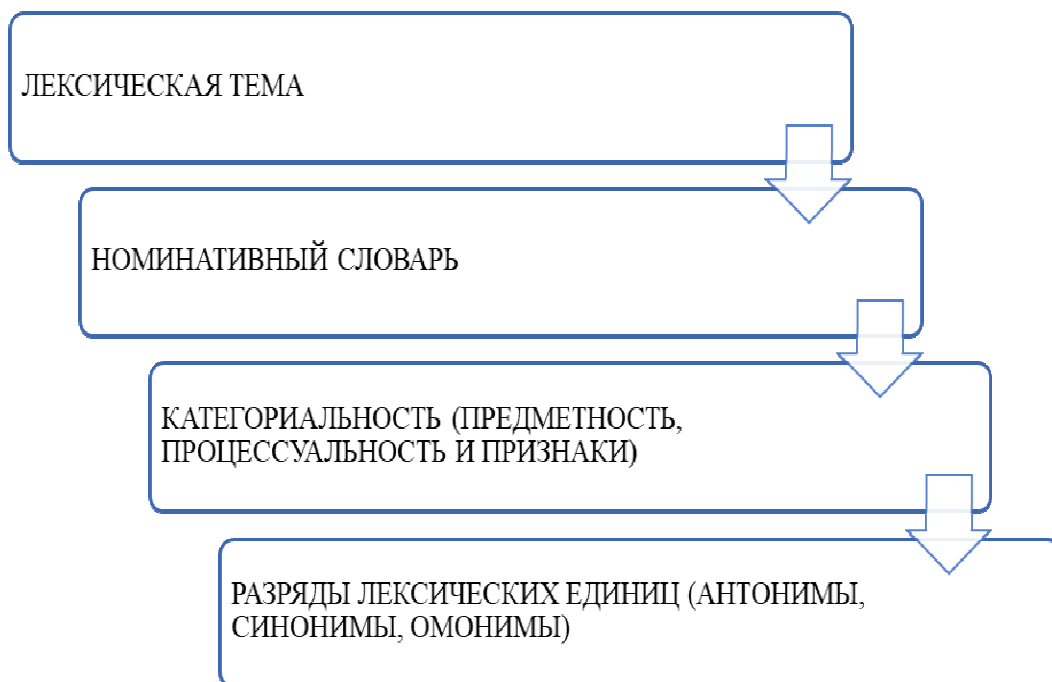


Рисунок 1. Алгоритм проведения индивидуального логопедического занятия по развитию лексики у дошкольников с билингвизмом

Для детей с билингвизмом нами предлагались задания по изучению лексики на основе анализа звукового произношение ингушского и русского языков. Например, детям предлагали освоить лексическую тему «Мебель» с опорой на определенные звуки и анализом фонетико-фонематической стороны речи, соотнесение звуков русского и ингушского [С]- [С], [К] - [К - Кх -Къ -КІ]. Номинативный словарь включал освоение предметов мебели на определенный звук - [С], [К], с учетом его места расположения (начале, конце, середине).

[С] - стул, стол, сервант, скамейка, стеллаж, кресло

[К] - кровать, комод, пуфик, шкаф, тумбочка, полка, кресло

[С] - сай, сайгаза, сайре, истол, седкъя, сувсакхаговр, сувчкъябра

[Кх] – кхакуни, кхабилг, кхагІаж, кхажІали

[Къ] – къадж, къажкъайг, къай, къилбаседа, къизал, къоакъал, къоалам

[КІ] – кІа, кІабуц, кІада, кІаза, кІайІаж, кІайІаІа, кІарцхал

Категориальность была направлена на освоение частей речи и соотнесением не только на изучаемый звук, но и род.

Предметность (существительные):

[С] - стул, стол, сервант, скамейка, стеллаж, кресло

[К] - кровать, комод, пуфик, шкаф, тумбочка, полка, кресло

Процессуальность (глаголы)

сидим, застилаем, стоит, стирать, красить, кладем, накрывать и др.

Масдар: Іоха, дІаверза, арвалла, гІозвалла, дІакъовла иштта кхы дІа а.

Признаки (прилагательные)

садовая, офисная, детская, собранная, серая, кухонная, кожаная, комфортная, красивая, красная и др.

Белгала ціи: гІозвъанна, Іимерза, самукъданна, синпаргІатта, сакъердаме иштта кхы дІа а.

Разряды лексических единиц:

Антонимы: светлая – темная, жесткая – мягкая, старая – новая.

Духъал ціи: сийрда – баъде, кІаъда – чІоагІа, ціена – блеха.

Синонимы: удобная – комфортная, жесткая – твердая.

Метта юкъера гуллам: паргІата - Іатта, чІоагІа – гІожа.

Омонимы:

Книжный шкаф, платяной шкаф.

Письменный стол, кухонный стол, журнальный стол, компьютерный стол, школьная скамейка, церковная скамейка, уличная скамейка.

ВІаши гІара дешаш: гІирса ридагІ, йоазон истол, нахъара истол, паргІата истол, киназа дІаъха гІанд, дешара дІаъха гІанд, арен дІаъха гІанд.

Таким образом, при целенаправленном анализе родного языка и изучаемого, с опорой на определенный звук и четкой последовательностью ребенок с билингвизмом осваивает лексические категории.

Выводы. Предлагаемая нами методика работы с детьми дошкольного возраста с билингвизмом позволяет воздействовать на все компоненты лексической системы изучаемого языка с учетом особенностей звукопроизношения. Такой подход позволяет комплексно воздействовать на все структурные компоненты языковой системы, что способствует симультанному, одновременному усвоению моделей как родного, так и иностранного языков.

Анализ родного языка и изучаемого, с опорой на визуализацию и категориальность на определенный звук по соответствующей лексической теме, способствует развитию звукопроизношения и лексики у дошкольников с билингвизмом. Предлагаемый материал отбирается в соответствии с этапом коррекционной работы, проводя сравнительный анализ фонем родного и изучаемого языка.

Таким образом, данная система работы позволяет выстраивать коррекционный процесс с включением разноуровневых заданий с опорой на определенный звук, что способствует развитию всех компонентов лексической системы языка.

Литература:

1. Белякова, Л.И., Харенкова, А.В. Билингвизм в дошкольном возрасте как фактор риска нарушений речевого развития / Л.И. Белякова, А.В. Харенкова // Непрерывное педагогическое образование.ru. 2014. – № 7. – С. 7.
2. Болдинова, О.Г., Андреева, Е.Н. Развитие звуко-буквенного анализа и синтеза у дошкольников с ОВЗ на занятиях по обучению грамоте / О.Г. Болдинова, Е.Н. Андреева // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-1. С. 41-44.
3. Иншакова, О.Б. Особенности формирования лексики у детей билингвов / О.Б. Иншакова // «Языковое сознание. Устоявшееся и спорное». XIV Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. Тезисы докладов. – М., 2003. – 105 с.
4. Курбангалиева, Ю.Ю. Технологии развития речи у детей. Организация логопедической работы с детьми с речевыми нарушениями / Ю.Ю. Курбангалиева // Учебно-методическое пособие / Астрахань, 2014.
5. Краснопёрова, Н.Н., Болдинова, О.Г. Развитие лексико-грамматических конструкций у дошкольников с ОВЗ / Н.Н. Краснопёрова, О.Г. Болдинова // Вопросы педагогики. 2020. № 9-2. С. 138-142.
6. Маркова, Н.Ф. Организационно-педагогическое сопровождение дошкольников в социальную инклюзивную среду дошкольной образовательной организации / Н.Ф. Маркова // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-4. С. 169-172.

Педагогика

УДК 378

кандидат филологических наук, доцент Большак Алла Викторовна

Кубанский государственный университет (г. Краснодар);

кандидат филологических наук, доцент Волошина Карина Сергеевна

Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РОССИИ

Аннотация. В статье рассматриваются инновационные подходы к преподаванию иностранного языка в высших учебных заведениях. Предлагаемый метод нацелен на совершенствование языковых компетенций при обучении студентов на взаимной основе. Ключевая концепция данного метода состоит в том, что, обмениваясь своими знаниями, студенты учатся друг у друга. В статье также представлены эффективные способы реализации индивидуальной и групповой работы с помощью стратегии взаимного обучения, а также описаны некоторые учебные ситуации, которые могут улучшить уровень владения английским языком.

Ключевые слова: инновационный подход, взаимное обучение, рефлексия, межличностное общение, образовательная среда, мотивация, языковая компетенция.

Annotation. The article deals with innovative approaches to foreign language teaching in higher schools. The method suggested focuses on language competence improvement when peer learning comes into play. The key concept of this method is the point that while exchanging their knowledge students learn from each other. The article also represents effective teaching techniques of implementing both individual and group work through peer learning strategy and describes several cooperative learning situations which can improve students' proficiency in English.

Keywords: innovative approach, peer learning, reflection, interpersonal communication, learning environment, motivation, language competence.

Введение. В статье рассматриваются некоторые аспекты структурной реформы высшего образования, предложенной Президентом В.В. Путин в своем послании Федеральному собранию в январе этого года. Она затрагивает инновационные подходы к обучению, направленные на формирование базовых культурных и профессиональных компетенций студентов, которых готовят как для уже имеющихся отраслей промышленности, так и для новых. Акцентируя внимание на несомненной важности преобразований в системе образования в нашей стране в настоящее время, мы считаем необходимым поделиться своим опытом внедрения некоторых новшеств, касающихся разработки и проведения сложных, но в то же время вполне осуществимых подходов к обучению иностранным языкам с учетом полученных нами ранее теоретических и практических знаний. Мы исходим из того, что эффективные учителя должны идти в ногу с последними достижениями и тенденциями в методике обучения, что, несомненно, поможет им правильно организовать аудиторные занятия и позволит учащимся продемонстрировать свои лучшие качества.

Данное исследование было предпринято, чтобы доказать преимущества инновационных педагогических практик, которые приобретают все большую важность в свете новых стандартов, разработанных для высших учебных заведений в Российской Федерации. Необходимость модернизации модели образования в России назрела давно. Поэтому рассматриваемая нами образовательная схема содержит ряд нововведений, призванных сделать программу обучения более эффективными и комплексными.

Изложение основного материала статьи. Хорошо известно, что в какой бы сфере человек ни работал, он должен в первую очередь быть самоорганизованным и дисциплинированным. Кроме того, он должен уметь общаться с разными людьми, принимать разумные решения, брать на себя ответственность и быть последовательным в своих делах. Все эти качества влияют на этическую и моральную целостность сотрудника. В связи с этим, предлагаемые нами методы могут помочь студентам не только овладеть иностранным языком, но и улучшить свои навыки межличностного общения. Более того, использование новых подходов в обучении поможет мотивировать студентов к открытому диалогу, появлению новых идей и развитию уже существующих навыков. Чтобы иметь полное представление об инновациях в образовании, стоит сделать краткий обзор точек зрения на природу этого явления.

Начнем с того, что Арон Тёрк, Йоже Фтот и Еремиас Мате Балог полагают, что «инновации, как и другие товары или активы, могут производиться на основе уже существующих знаний, абсорбционной и адаптивной способности компаний, а также способны сочетаться с другими новыми идеями». [8]. Санг М. Ли и Сильвана Трими уверены, что инновации должны быть направлены на поиск разумных решений основных

социальных проблем, более активных подходов к прогнозам на будущее и реализацию стратегии по устранению барьеров на пути к лучшей жизни [5]. Сара Филипсон уделяет особое внимание силам, стоящим за повышенной сложностью инноваций, а именно: более коротким жизненным циклам, более низким прямым производственным затратам, интеллектуальной собственности, передаче знаний и сетевой экономике [7]. По этим причинам инновационная дисциплина вызывает в мире все больший интерес среди исследователей, чем объясняется быстрый рост ее популярности» [4].

Теперь перейдем к рассмотрению инноваций в образовании. По словам Антонио Л. Лил-Родригеса и Хемы Албот-Морант, «внедрение новых и более прогрессивных методов обучения, призванные улучшить способность студентов усваивать знания, включают посещение практических семинаров и практикумов, чтение, анализ и понимание ситуации исследования, а также обучение посредством моделирования» [6]. Томас Бауман, Кинси Мантай, Элис Свангер, Гэри Сагански и Софи Степке подчеркивают, что «инновации в образовании будут намного более успешными, если извлеченные уроки и примеры, касающиеся определенной сферы, будут интегрированы в существующие системы образования» [3]. Несмотря на то, что существует множество полезных и эффективных методов обучения, проблема, поставленная в этой статье, все же требует дальнейшего обсуждения.

Нет сомнений в том, что изменения во всех сферах нашей жизни требуют подготовки профессионалов, обладающих достаточным знанием иностранных языков, поэтому необходимо в первую очередь усовершенствовать академическую студенческую среду обучения, сделав ее более прогрессивной, и, следовательно, инновационной. Образованные и высококвалифицированные специалисты, которые владеют различными формами педагогических технологий, должны иметь достаточно знаний и навыков, способствующие подготовить достойную трудовую силу современной нации. Правильное сочетание различных систем обучения приводит к взаимному обогащению в сферах организации и сопровождения, повышает эффективность профессионального опыта, поддерживает плодотворное использование новых практик обучения. Переход от традиционных методов обучения за счет внедрения новых подходов в учебную среду позволяет нам избавиться от однообразных скучных практик обучения и создать особые условия для внедрения инновационных нетрадиционных методик [1]. Более того, это дает возможность развивать индивидуальные способности студентов и, как следствие, повышать их компетентность. Предлагаемая нами комплексная методика преподавания английского как второго языка построена на том принципе, что сочетание соответствующей учебной программы языкового курса и увлекательных заданий создает мотивированных студентов, которые на самом деле заинтересованы в получении новых знаний и опыта. Такой способ проведения занятий ориентирован на такие формы обучения, когда простые тематические учебные занятия для студентов проводятся в форме взаимного сотрудничества.

Есть несколько причин, по которым этот подход в настоящее время становится все более значимым. Во-первых, обмениваясь знаниями, студенты учатся друг у друга быстрее и эффективнее. Дело в том, что знания, переданные более знающим студентом и готовый поделиться ими с другими, являются лучшим учебным материалом для сверстников, нежели традиционное объяснение общепринятых правил, предлагаемое учителем. Во-вторых, такой способ организации учебной деятельности менее стрессовый – при выполнении заданий студенты чувствуют себя достаточно свободно. В-третьих, учитель больше не доминирует в классе, потому что именно студенты играют основную роль в процессе обучения. Но было бы ошибкой думать, что учителя принимают пассивное участие в таких занятиях. Учитель становится координатором такого рода деятельности – он помогает студентам следовать инструкциям, контролирует использование правильных языковых структур и определяет их потребности, чтобы впоследствии полученную информацию можно было обработать и правильно применить при выполнении последующих задач. Более того, чтобы иметь возможность проводить такие уроки, учителя не должны обладать специальной квалификацией, а лишь уметь организовать рефлексию учебной деятельности.

Положительным фактором является то, сегодня у нас есть множество ресурсов, которые могут сделать учебную среду максимально интересной. Что касается учителя, то он должен стимулировать учебную рефлексию, а также быть помощником в учебном процессе, в то время как студенты должны давать правильные ответы, добиваясь прогресса в достижении своих практических целей.

Используя комплексный подход к обучению английскому языку, целесообразно рассмотреть различные виды деятельности в языковой среде, которые стимулируют и значительно ускоряют процесс обучения. Данные виды деятельности могут служить своего рода подготовительной ступенью для внедрения в образовательную программу стратегии взаимного обучения. Следует отметить, что индивидуальная работа помогает студентам обрести творческую автономию через когнитивную независимость, а также побуждает к самообразованию. Поскольку речь идет о самостоятельном выполнении различных задач (проект, написание письма сверстнику, эссе и статьи на определенную тему), упор в таком случае, несомненно, делается на выработку у молодых людей ответственности за результат, их личную заинтересованность и умение управлять информационным процессом.

Овладение различными формами языковой деятельности, которые часто не связаны с конкретным языковым предметом, часто представляет собой длительный процесс. Так, например, выполнение проектной работы предполагает творческую составляющую, поскольку, во-первых, этот вид задания заставляет обучающихся мыслить и работать индивидуально вне аудитории; во-вторых, дает им понимание того, какого уровня в изучении языка они достигли; в-третьих, мотивирует их на приобретение коммуникативной компетенции, а также на установление определенных отношений в группе, где сверстники могут воспринимать знания, полученные в ходе проекта, как мощный стимул для личного развития и повышения уровня английского языка.

Постепенный переход от индивидуальной работы над проектом к групповому обсуждению посредством диспутов и презентаций делает учебный процесс интересным и эффективным. Выполняя проект, студенты отрабатывают свои исследовательские навыки, развивают грамотность и основы критического мышления, овладевают беглостью речи и правильным использованием языковых категорий. Однако при создании проекта без внутреннего желания и готовности трудиться, чтобы достичь всех вышеперечисленных целей практически невозможно; другими словами, необходима высокая мотивация к изучению языка, которая могла бы стимулировать, поощрять и ускорять весь процесс обучения. Эффективность данного подхода к обучению заключается в том, что студенты самостоятельно изучают различные аспекты, связанные с

обсуждаемой темой. Важно упомянуть, что предлагаемые темы должны соответствовать учебной программе курса и быть частью учебной программы.

Например, если мы рассматриваем вопросы, связанные с приобретением навыков, необходимых для достижения успеха, мы можем предложить студентам обсудить следующие темы: «Принятие правильных решений» или «Люди, которые, по вашему мнению, являются примером для подражания». Обсуждая образование, уместно включить следующие темы: «Дистанционное обучение – преимущества и недостатки» или «Учеба в университете и работа с частичной занятостью: за и против» Вопросы этического характера можно обсудить на фоне семейных отношений, например, «Правильно ли помещать пожилых людей в дома престарелых» или «Как справиться с ростом количества разводов». Также заслуживают внимания вопросы, связанные со здоровьем и благополучием населения. В этой связи такие темы, как «Генно модифицированные продукты: действительно ли это способ борьбы с голодом в мире?» или «Косметическая хирургия: модный тренд или новые реалии?» будут представлять большой интерес как для студентов мужского, так и женского пола.

Таким образом, важно придумать такие темы проекта, которые бы затрагивали внутреннюю мотивацию студентов, как на стадии разработки данного задания, так и на стадии его реализации. Трудно спрогнозировать, какие темы каждый конкретный студент сочтет полезными для себя, но мы можем для начала определить направления, которые студенты считают важными для себя лично, а затем способствовать тому, чтобы у них появилось желание поделиться информацией с другими студентами. В этом случае совместное использование материала и, как следствие, взаимообучение, не только содействует формированию у студентов навыков совместной деятельности, но и, используя приемы рефлексии, позволяет оценить качество своего участия в процессе обучения. Самое важное в этой ситуации то, что обучение становится взаимовыгодным, поскольку сверстники оказывают друг другу эмоциональную поддержку, результатом чего является продуктивное сотрудничество и общение.

Визуальный характер проекта посредством презентации способствует вовлечению студентов в процесс обучения. После выполнения этого задания студенты должны сделать несколько комментариев по обсуждаемым темам. Они могут сделать это либо в форме доклада, либо просто поделиться своим мнением с другими участниками. На этом этапе сверстники начинают тесное взаимодействие, основанное на двух типах навыков, необходимых для проведения дискуссии: навыки презентации и навыки участия в ее обсуждении. Студентам нравится быть частью группы, они могут видеть результат своей совместной работы и четко понимают, на какие качества своих сверстников им следует обратить внимание [2]. Таким образом, коллегиальная оценка станет полезным компонентом любой коммуникативной деятельности, поскольку вся группа участвует в совместном обсуждении результатов задания. Более того, сам процесс оценивания дает возможность для спонтанного взаимодействия и, как следствие, дальнейшего улучшения языковых навыков.

Выводы. По нашему мнению, взаимное обучение может повысить интерес студентов к дальнейшему совершенствованию языковых навыков, а также содействовать получению профессионально ориентированных знаний, что позволит им добиться успеха в долгосрочной перспективе. Как относительно новый метод обучения, он требует дальнейшего изучения, которое должно основываться на междисциплинарном подходе. Исследования показали, что для организации продуктивного процесса взаимного обучения необходимо учитывать не только лингвистические и педагогические аспекты деятельности, но также надежные и актуальные данные, полученные на базе таких научных дисциплин, как психология, физиология, статистика и другие. Следует обратить внимание на тот факт, что невозможно создать и реализовать соответствующую стратегию обучения, не зная лингвистического потенциала учащихся, их культурных знаний, умственных и физических способностей и многих других факторов. Что касается будущих направлений наших исследований, мы думаем, что было бы логично перейти к новому этапу обучения языку, то есть к поочередному проведению занятий самими студентами, выполняя при этом функции преподавателя.

Итак, учитывая все обстоятельства, думается, что продвижение и поддержка новых тенденций в высшем образовании станет отличным стимулом для взаимодействия между экспертами, участвующими в процессе совершенствования программ преподавания и обучения в России для того, чтобы молодые люди после получения диплома могли добиться успеха как в личной, так и профессиональной жизни.

Литература:

1. Волошина К.С. Инновационная образовательная среда как фактор эффективности современного педагогического пространства // Актуальные аспекты лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации, Краснодар, 2018. – С. 39-45
2. Голдобина М.В., Подборнова Е.С. Развитие качества образовательного процесса вуза // Вестник Самарского государственного университета. 2015. №8 (130).
3. Baumann Thomas, Kinsey Mantay, Alice Swanger, Gary Saganski, Sophie Stepke. Education and Innovation Management: A Contradiction? How to Manage Educational Projects if Innovation is Crucial for Success and Innovation Management is Mostly Unknown. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2016. – С. 243-251
4. Christian A. Cancino, José M. Merigó, Freddy C. Coronado. A bibliometric analysis of leading universities in innovation research. *Journal of Innovation & Knowledge*. 2017. – С. 106-124
5. Lee Sang Silvana Trimi. Innovation for creating a smart future. *Journal of Innovation & Knowledge*, 2018. – С. 1-8
6. L. Leal-Rodríguez Silvinia Gema Albort-Morant. Promoting innovative experiential learning practices to improve academic performance: Empirical evidence from a Spanish Business School. *Journal of Innovation & Knowledge*. 2019. – С. 97-103
7. Philipson Sarah. Sources of innovation: Consequences for knowledge production and transfer. *Journal of Innovation & Knowledge*. 2020. – С. 50-58
8. Török Aron, József Tóth, Jeremiás Máté Balogh. Push or Pull? The nature of innovation process in the Hungarian food SMEs. *Journal of Innovation & Knowledge*. 2019. – С. 234-239

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент, подполковник полиции,
доцент кафедры психологии и педагогики Браженская Наталья Евгеньевна
Дальневосточный юридический институт МВД России (г. Хабаровск);
преподаватель кафедры организации правоохранительной деятельности,
майор полиции Османов Мухамед Мартинович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников
МВД (филиал) Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРЕНИНГА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Аннотация. В статье рассмотрено понятие «личной эффективности» в рамках аксеологического и антропологического подходов. Определено, что личная эффективность сотрудника полиции является его профессионально-важным качеством, которое требует развития. Данный тренинг позволяет решить психолого-педагогические задачи по развитию личной эффективности полицейских при проведении учебных занятий в рамках повышения квалификации.

Ключевые слова: личная эффективность, тренинг, полиция, повышение квалификации, интерактивные методы обучения.

Annotation. The article deals with the concept of "personal effectiveness" in within the framework of axiological and anthropological approaches. It is determined that the personal effectiveness of a police officer is a professionally important quality that requires development. This training allows you to solve psychological and pedagogical tasks for the development of personal effectiveness of police officers during training sessions in the framework of professional development.

Keywords: personal effectiveness, training, police, professional development, interactive teaching methods.

Введение. Одной из характеристик современности является общий метатренд – возрастающая скорость изменений. Политические события весны и лета 2020 года показывают неготовность общества к таким быстрым темпам обновления окружающей действительности. В то же время, сотрудники полиции вынуждены осуществлять свои профессиональные обязанности независимо от правового режима деятельности социальных институтов, также максимально качественно и с большой отдачей. В связи с чем особое значение в личности полицейских приобретает личная эффективность, как способность, которая позволяет человеку в максимально короткое время подстроиться под существующие изменения без снижения эффективности труда.

Мультизадачность деятельности правоохранительных органов заставляет рассматривать личную эффективность не только с позиции конечного результата, как сформированный факт, но и прояснять ее общие характеристики, специфику в разных областях деятельности полицейского и на разных уровнях профессионального роста, выделять особенности ее формирования, анализировать методы и приемы ее повышения.

В рамках данной статьи будут рассмотрены возможности развития личной эффективности сотрудников полиции в виде тренинговых занятий в рамках повышения квалификации.

Связь психологии и педагогики, которая становится теснее, бросает новые вызовы педагогам. Использование тренинга на учебных занятиях позволяет решать не только педагогические, но и психологические задачи.

Повышение квалификации неотъемлемая часть профессиональной подготовки сотрудников полиции и позволяет за небольшой промежуток времени повысить их профессиональный уровень и личную эффективность.

Целью данной статьи является изучение возможностей тренинга для повышения личной эффективности сотрудников полиции при прохождении повышения квалификации.

Изложение основного материала статьи. Непрерывное образование сотрудников полиции осуществляется в рамках повышения квалификации и позволяет в максимально короткое время качественно повысить профессиональные знания сотрудников полиции. Однако то, что в других профессиях относится к психологическим характеристикам (стрессоустойчивость, умение строить диалог с разными людьми и преодолевать конфликты, планирование своего рабочего дня), в различных сферах полицейской деятельности является умениями, которые необходимо развивать. Как отмечает Горбачев В.В.: «Повышение квалификации сотрудников органов внутренних дел в образовательных организациях МВД России как составляющая дополнительного профессионального образования имеет своей целью не только совершенствование уже имеющихся и приобретение новых профессиональных (профессионально-специализированных) компетенций, но и повышение общекультурного и профессионального уровня гражданина и профессионала в рамках уже достигнутой квалификации» [1]. Достижение данных целей становится возможным при применении тренингов на учебных занятиях.

Согласно педагогической науке, тренинг выступает методом формирования основных профессиональных умений. Являясь методом интерактивного обучения, тренинг учебную группу превращает в своеобразную модель каких-либо социально-психологических явлений [4]. Личная эффективность сотрудника полиции оценивается не только с позиции его личностного развития, но и как важный профессиональный навык. Исходя из того, повышение личностного развития можно считать повышением квалификации в образовательных организациях МВД.

Решение этой проблемы требует определение понятия личной эффективности [3]. В современных исследованиях оно связано с решением на практике какой-либо одной профессиональной задачи. В качестве основ личной эффективности обычно представляют либо только когнитивную сферу человека (концентрация внимания, планирование), либо коммуникативную сферу (общение и реализация целей), либо поведение (действия и деятельность).

Однако существуют и более широкие психологические подходы (В.А. Ананьев, Б.С. Братусь, И.В. Дубровина, О.В. Хухлаева). Смыслообразующая аксиологическая парадигма под фундаментальными

аспектами человеческой личности подразумевает ценности человека (А.А. Бодалев, Д.А. Леонтьев). Именно на основе осознанных ценностей и их рефлексии человек становится способным к саморазвитию и продуктивно оперирующим внешним окружающим и внутренним собственным миром. Следовательно, немалую роль в развитии личной эффективности играет расширение и углубление ценностной сферы человека.

Содержание личной эффективности через понятие психологического здоровья достаточно глубоко раскрыто в антропологическом подходе (В.И. Слободчиков, А.В. Шувалов). Данный подход может быть научно-теоретической основой процесса поддержки психологического здоровья сотрудников Министерства внутренних дел. Так как человеческая субъектность является основой нормального развития, главными задачами личности становятся сохранение своей идентичности и духовная самореализация [5]. В рамках разрешения данной задачи становятся значимыми три состояния «быть в себе», «быть самим собой», «быть выше себя». Развивать личную эффективность может только психологически здоровая личность, у которой не возникает диссонанса между тремя описанными выше состояниями.

Таким образом, личная эффективность – это достижение поставленных личных и профессиональных целей в минимальные сроки и с сохранением своего психологического здоровья. Она состоит из понимания себя (целей, возможностей, ресурсов), умения управлять личными ресурсами и способности выстраивать диалог с окружающими людьми.

Данный вывод был положен в основу подготовки цикла тренинговых занятий с сотрудниками ОВД по вопросам развития личной эффективности в рамках повышения квалификации. Тренинг состоит из пяти блоков и позволяет обратить внимание слушателей-сотрудников полиции на факторы, снижающие личную эффективность.

Представленный тренинг может проводиться как в рамках отдельного занятия, так и в виде 25-минутных упражнений при изучении психолого-педагогических блоков в учебной аудитории.

Таблица 1

Программа тренинга для развития личностно-профессиональных качеств сотрудников полиции

№	Тема	Комментарии
1	Вводная часть	Организационные вопросы: приветствие, знакомство, представление программы, выявление потребностей и запросов участников, определение правил работы группы.
2.	«Самоконтроль»	1. Вводное упражнение «Сманить глазами». 2. Групповое обсуждение «Каким образом вы осуществляете контроль за своей работой, выполнением планов?». 3. Работа в подгруппах - упражнение «Вредные советы». 4. Мини-лекция «Виды контроля». 5. Методы саморегуляции - дыхательные техники.
3	«Общение»	1. Упражнение «Покажи чувство мимикой». 2. Групповое обсуждение «Сложности профессионального общения сотрудников полиции». 3. Упражнение «Круг доверия». 4. Ролевая игра «На приеме у психолога». 5. Методы саморегуляции: использование роли слова.
4	«Конфликты»	1. Дискуссия «Что такое конфликт?». 2. Просмотр видео-роликов «Стратегии поведения в конфликте». 3. Упражнение «Я-высказывание». 4. Методы экстренной саморегуляции: дыхательные и мышечные техники.
5	«Мотивация»	1. Информирование «Мотивация», упражнение «Занять стул». 2. Мини-лекция «Факторы мотивации и демотивации». 3. Групповое обсуждение «Самомотивирование».

С помощью представленного тренинга слушатели повышения квалификации учатся осознавать себя и контролировать поведение. В короткие сроки времени они могут обогатить свой опыт новыми моделями поведения, увидеть другие варианты привычных действий. Несомненным плюсом данного метода обучения является работа в моменте настоящего и в рамках собственного опыта. При этом наблюдение за другими участниками и общение с преподавателем позволяет расширить границы существования личности и тут же их обсудить и опробовать.

При использовании тренинга как метода обучения в процессе повышения квалификации сотрудников полиции могут использоваться диагностические и развивающие методы обучения, то есть одновременно реализовывать как общепедагогическую, так и диагностическую функции. Это методы, основанные преимущественно на качественном анализе результатов: эссе, мини-сочинения, рисунки.

Из развивающих методов, наряду с упражнениями, направленными на развитие профессиональных качеств, активно используются телесно-ориентированные упражнения (дыхательные, психомышечные, работа с мышечными зажимами, переносом активности на разные мышечные зоны); групповые игры и упражнения по развитию эмоционального интеллекта, который рассматривается как богатство эмоционального опыта по называнию, распознаванию, точному определению, описанию и отреагированию (вербальному и невербальному), переключению эмоциональных состояний с ситуативно-эмоциональным анализом, эмоциональному отреагированию в моделируемых и реальных управленческих ситуациях; групповые игры и упражнения на развитие конструктивного воображения, концентрацию внимания и эмпатию, стимулирование эмоциональной близости в деловом общении; упражнения, направленные на

нормализацию эмоционального фона настроения, актуализацию способов стабилизации настроения. Также формы обучения могут быть групповыми (дискуссии, ролевые игры, анализ конкретных ситуаций, дыхательные практики, телесные упражнения), так и индивидуальными (консультации, рисунки, эссе, визуализация).

Тренинг в рамках повышения квалификации сотрудников полиции связан не с объемом получаемых знаний, а личностными и психологическими сторонами образовательного процесса, или, как отмечал Кукуев Е.А. «создание условий для осознанности научения, непосредственной связи знаний, умений и навыков в рамках единого процесса» [2].

Выводы. Формирование личности, как показывают современные исследования, должно происходить на основе повышения его общей культуры. Современное развитие полицейской деятельности основано уважения чести и достоинства личности, принципах гуманизма, переход от карательных функции к охранительным. Достижение данных целей требует коренных изменений менталитета к человеку и обществу в целом. В случае недостаточного развития личности, мы видим его негативное отражение на психологическое состояние коллектива, что, в дальнейшем, приводит к общей неудовлетворенности жизнью, уходу от позиции субъекта своей реальности в сторону автоматизма бытия и профессиональных действий, циничность и ожесточенность. Все это не только подрывает имидж органов внутренних дел в целом, но и снижает качество выполненной работы каждого полицейского. Установлено, что использование тренинга как метода обучения при проведении повышения квалификации позволяет решить проблему снижения личной эффективности. Данный интерактивный метод обучения позволяет в максимально короткие сроки решить как педагогические задачи, так и психологические проблемы личности. Он выступает как дидактический, развивающий, воспитывающий, диагностический и психо-корректирующий метод, что особенно важно при работе с взрослыми людьми, которые отвыкли от классической роли ученика и готовы сами стать активным участником педагогического процесса.

Предложенный в рамках статьи тренинг позволяет решить основные сложности, которые влияют на психологическое здоровье и личную эффективность сотрудников полиции: самоконтроль, специфика профессионального общения, конфликты, мотивация.

Умение управлять личной эффективностью помогает сотрудникам полиции преодолевать внешние обстоятельства, эффективно организовать свой труд и получить более высокие результаты, а, значит, использовать свои возможности для повышения качества жизни и профессиональной деятельности.

Литература:

1. Горбачев В.В. Дополнительное профессиональное образование в форме повышения квалификации как важнейшее условие профессионального совершенствования сотрудников органов внутренних дел // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. 2017. №4. С. 236
2. Кукуев Е.А. Тренинг как компонент метода активного социально-педагогического обучения в образовательной практике взрослых // Сибирский педагогический журнал. 2010. №3. С. 106.
3. Реутова В.И. Сущность и содержание профессиональной успешности руководителя ОВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2018. № 2(73). С. 13-19.
4. Цырендоржиев А.Э. Социально-психологический тренинг как метод интерактивного обучения // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия. 2018. № 1. С. 30.
5. Шувалов А.В. Психологическое здоровье человека: антропологический подход // Вестник практической психологии образования. 2008. №4 (17). С. 18-24.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Везетия Екатерина Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ РУКОВОДСТВА НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ УПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

Аннотация. Настоящая научная работа посвящена рассмотрению и изучению сущности и специфики такого комплексного понятия, как стиль руководства в контексте управления современной образовательной организацией. Проведенное исследование позволило выявить непосредственную связь стиля руководства с эффективностью управления современной образовательной организацией. Выделены ключевые аспекты такого взаимодействия, описаны факторы, оказывающие влияние на эффективность такого управления, рассмотрены ключевые классификации стилей руководства (в контексте исключительно управления образовательной организацией). В заключительной части статьи сделан комплексный подытоживающий вывод.

Ключевые слова: современная педагогика, образовательный менеджмент, стиль руководства, управление современной образовательной организацией.

Annotation. This scientific work is devoted to the consideration and study of the essence and specifics of such a complex concept as leadership style in the context of managing a modern educational organization. The study made it possible to reveal a direct connection between the leadership style and the effectiveness of management of a modern educational organization. The key aspects of such interaction are highlighted, the factors influencing the effectiveness of such management are described, the key classifications of leadership styles are considered (in the context of exclusively the management of an educational organization). In the final part of the article, a complex summarizing conclusion is made.

Keywords: modern pedagogy, educational management, leadership style, management of a modern educational organization.

Введение. Управленцы в сфере образования все чаще подчеркивают высокое значение правильного и своевременного выбора верного стиля руководства, что необходимо для гармоничного и комплексного управления современной образовательной организацией. Времена и реалии претерпевают изменения, а социум выдвигает все более жесткие требования к системе управления различными социальными институтами. Это значительно усложняет процесс непосредственного управления, а также оказывает определенное влияние на эффективность и результативность управленца в сфере образования и субъектов образовательно-воспитательного процесса.

Образовательная организация – особый вид социальных предприятий, который нуждается в регулярном и всецелом управлении. Особенно сегодня, когда развиваются такие сферы, как дистанционное, непрерывное и неофициальное образование. Дело в том, что все эти виды получения знаний и навыков, необходимых для осуществления профессиональной деятельности, накладывают на образовательную организацию (а соответственно, и на управленцев, педагогов, персонала) определенные обязанности по своевременному регулированию внутренних и внешних процессов. Образование сегодня становится более узкопрофильным и индивидуализированным, цифровизированным и информационно-ориентированным. Школьников все чаще заблаговременно готовят к поступлению в вуз или колледж, при этом акцентируют внимание на выборе специальности заранее. Студенты вуза же стремятся актуализировать собственную деятельность, формально преобразовывая ее и адаптируя к современным реалиям. Однако такая картина позволяет обучающимся переоценивать и пересматривать свое отношение к образованию в целом: под общественным и родительским натиском школьники теряются и не могут выбрать верное, наиболее подходящее для них направление, а студенты завершают обучение в вузе или колледже заранее, не найдя там ответов на свои профессионально-ориентированные вопросы. В связи с этим, по нашему мнению, сегодня возникла особая необходимость в преобразовании системы управления и руководства образовательной организацией, что позволит оказать наибольшее влияние на сферу образовательного законодательства, выявить самые явные проблемы и тенденции, существующие в этой отрасли, а также найти новые пути повышения качества образования и модернизации системы среднего, высшего образования.

Изложение основного материала статьи. Стиль руководства – важнейший инструмент, необходимый для формирования такой обстановки в коллективе образовательной организации, которая будет способна удовлетворять потребности всех его участников в творчестве. Именно на нем, по нашему мнению, базируется любая деятельность любого современного социального института. Важно понимать, что творческая обстановка в коллективе позволяет ему повышать результативность и эффективность труда, ориентирует его на развитие наиболее неразвитых и «слабых» сторон предприятия. Именно поэтому от руководителя требуется приложение максимального количества сил для выбора или даже выработки собственного наиболее эффективного стиля руководства.

Наука управления имеет достаточно обширную и разветвленную теоретико-практическую базу, которая содержит ряд концепций, классификаций и типологий стилей руководства. Выбор стиля ложится на плечи главного управляющего организацией, который, в соответствии с этим, в определенном ключе выполняет свои трудовые профессиональные обязанности в тех или иных условиях.

Помимо всего прочего, верно выбранный стиль руководства позволяет стимулировать коллектив к максимизации инициативности, мотивирует выполнять свои должностные обязанности, используя не формальный, а творческий подход. Здесь же важно отметить, что стиль руководства не просто позволяет создать условия для развития такого поля для творчества, но и позволяет сформировать четные профессиональные должностные рамки, в которых коллектив осуществляет свою деятельность и функционирует. Это позволяет контролировать процесс выполнения профессиональных обязанностей и оценивать итоги деятельности подчиненных.

Управление современной образовательной организацией сегодня, как говорилось нами ранее, считается одним из наиболее сложных видов управления, поскольку ориентирует управленца одновременно на достижение двух ключевых результатов:

- создание благоприятной атмосферы для развития и функционирования всех членов профессионального коллектива и коллективов (в случае с большой организацией);
- формирование условий для развития отрасли образования, повышения его качества, развитие концепций, позволяющих приблизить и ускорить процесс модернизации системы образования.

Исходя из такого положения, мы видим, что управление выполняет гораздо более широкие функции и ориентируется на гораздо более обширные цели. Следует помнить, что стиль руководства – важнейший компонент, необходимый для выполнения обеих вышеуказанных целей управления образовательной организацией, в связи с чем справедливо судить об их тесной и непрерывной взаимосвязи и регулярном взаимодействии.

От верно выбранного стиля руководства зависит «гарантированность» достижения социально-ориентированных результатов, согласованность действий членов коллектива, степень заинтересованности участника труда в достижении общих целей. Таким образом, принято выделять два ключевых компонента такого явления, как стиль руководства:

- способы, необходимые для осуществления эффективного воздействия руководителя на подчиненных (такие способы могут включать достаточно обширный инструментарий, которым будет руководствоваться в дальнейшем управленец);
- взаимоотношения и взаимодействия с коллективом подчиненных, с вышестоящими руководящими органами, с некоторыми субъектами образовательно-воспитательного процесса.

Рассматриваемый нами элемент управленческой политики образовательной организации обладает массой отличительных особенностей, которые необходимо рассмотреть для полного погружения в тему исследования и выявления степени влияния стиля руководства на эффективность управления современной образовательной организацией.

К специфическим отличительным характеристикам стиля руководства, исходя из нашего понимания сущности этого понятия, мы относим следующие утверждения:

- стиль зависит не только от типа образовательной организации и от ее глобальных целей, но и от личной позиции управленца относительно происходящих в социуме событий и возникших явлений (управленец должен понимать актуальность выбранного им метода взаимодействия с коллективом, выявлять

наиболее эффективные и действенные инструменты в соответствии с запросами общества, а также регулярно обновлять собственную систему знаний, повышать профессиональную квалификацию);

- важной отличительной особенностью стиля руководства нам кажется стабильность, которая обнаруживается в ходе многократного и регулярного повторения каких-либо способов управления организацией;

- стиль достаточно динамичен по своей сути, что обуславливает и одновременно видоизменяет понимание стабильности, указанной нами ранее (дело в том, что динамизм накладывает на управленца некоторые принципиально новые обязанности и взращивает в нем ранее неизвестные качества, в особенности это касается его непосредственной профессиональной деятельности, которая предусматривает динамичную смену условий труда, стимулирования подчиненных, мотивации их к выполнению творческой части профессиональной деятельности и т.д.).

Исходя из всего вышесказанного, мы можем отметить, что стиль руководства должен быть не только стабильным и четким, но и динамичным, постоянно преобразывающимся, инициативным и стимулирующим. Личность управленца здесь – ключевой фактор, влияющий не только на собственно специфику применения тех или иных инструментов, предусмотренным каким-либо стилем управления, но и на результат всей управленческой деятельности. Личность сегодня – это основа всего. Все социальные сферы активно вовлекаются в борьбу за индивидуализацию, за принятие человека центром прогресса, ядром всех процессов, происходящих вокруг. Образование давно встало на путь личностно-ориентированного подхода, принимая во внимание значимость не только обучающегося, но и всех остальных субъектов образовательно-воспитательной деятельности. Таким образом, личность любого специалиста – особая сфера, которую следует учитывать при выборе концепций и стилей управления.

Индивидуальные особенности управленца оказывают прямое, непосредственное влияние на стиль руководства, а следовательно, и на эффективность управления образовательной организацией. Благодаря этому факту мы можем заключить, что стиль проявляется не только через непосредственно процесс управления, но и через выбор личностью верных и наиболее актуальных, своевременных, результативных и гуманистических технологий взаимодействия с трудовым коллективом.

Говоря о личностных качествах, влияющих на эффективность управления, необходимо отметить, что, поскольку стиль руководства воспринимается нами как важнейший элемент этого процесса, степень профессиональной подготовки управляющего остается также одним из важнейших элементов данного блока. Нам кажется важным, что верная и качественная профессиональная подготовка управленца – единственно возможный способ спрогнозировать состояние образовательной сферы в будущем. Профессиональная подготовка будущего управленца сферы образования – крайне трудоемкий и объемный процесс, который требует от педагогов и обучающегося крайней степени внимания и вовлеченности в процесс обучения и применения практических знаний и навыков в профессиональной сфере. Таким образом, будущих управленцев должен знать на начальном этапе высшего образования (на первом курсе) о существовании различных стилей руководства, а также уметь выявлять их непосредственную связь с эффективностью управления современной образовательной организацией [3; 7; 8].

Далее нам представляется наиболее логичным и верным рассмотреть важнейшие условия, которые определяют образ руководителя (который, в свою очередь, базируется на стиле руководства):

- условия, которые сформированы в ходе становления профессионально-квалификационной базы управляющего на этапе формирования его профессиональной компетентности;

- специфика и отдельные элементы педагогической концепции, к которым можно отнести ее цели, условия, различные организационно-управленческие структуры, методiku и методологию управления;

- внешняя сфера осуществления профессиональных обязанностей (материально-техническая база организации, ее снабженность кадровыми и экономическими ресурсами, степень сформированности различных условий, необходимых для благоприятного исполнения должностных профессиональных обязанностей);

- характерные специфические свойства коллектива, которым управляет руководитель (к таким условиям принято относить состав, уровень подготовленности и профессиональной стабильности всех членов коллектива, характер существующих между всеми подчиненными взаимоотношений, как формальных, так и неформальных, ценностные ориентации и общие цели, стоящие перед коллективом и т.д.).

Так, мы видим, что условия, определяющие образ руководителя и его стиль руководства, достаточно разносторонни и носят совершенно уникальный характер. Следует помнить, что руководство образовательной организацией приравнивается к управлению в первую очередь людьми. В связи с этим стиль не просто подчеркивает личность управленца, но и регулирует его взаимоотношения с подчиненными, что позволяет своевременно корректировать направление деятельности организации и создавать необходимые условия для развития всей отрасли [6].

Эффективность управления современной образовательной организацией напрямую зависит от того, насколько верно и точно руководитель выберет стиля руководства. Существует множество классификаций и типологий известных на сегодняшний день стилей, которые следует рассмотреть в настоящем исследовании. Однако прежде уточним, что любая классификация сегодня должна принимать во внимание в одном условии: любой выбранный управленцем стиль должен носить прогрессивный характер, поскольку без этого не выйдет осуществить динамичное и целостное развитие данной сферы. Исключительно посредством прогрессивного стиля руководства у управленца есть шанс минимизировать риски, возникающие в ходе взаимодействия с коллективом, направить его в верное профессиональное русло, повысить качество образовательных услуг и обеспечить ускоренную модернизацию образовательной системы.

В общих чертах рассмотрим несколько наиболее распространенных классификаций стиля руководства в контексте управления современной образовательной организацией. Согласно первой, все стили руководства подразделяются на:

- директивный стиль, который состоит в достаточно жесткой модели руководства, которая, в свою очередь, может быть непосредственно жесткой, хозяйской или непоследовательной (каждый из этих видов обладает собственной спецификой и применяется согласно личным убеждениям и характеру руководителя);

- коллегиальный стиль, за основу которого берется идея о возможности коллектива подчиненных, помимо выполнения должностных обязанностей, проявлять творческую активность и высказывать собственное мнение относительно чего-либо;

– либеральный стиль, согласно основному положению которого, коллектив подчиненных обладает полной свободой в отношении принятия решений, при этом руководитель играет роль помощника, а не наставника (хотя все же и контролирует ход работы по мере возможностей и необходимости) [4].

Вторая классификация несколько отличается от вышеописанной, поскольку в ее основе лежат несколько иные типологические признаки. Согласно основным положениям этой классификации, все стили руководства подразделяются на:

– примитивный, который характеризуется полной личной отчужденностью руководителя и от производственных процессов, и от коллектива подчиненных (то есть личное отношение руководитель не проявляет, не позволяет себе никаких отношений с работниками, кроме деловых);

– социальный, в основе которого – дружеские отношения работников с руководителем, при этом руководитель уделяет меньше внимания производственным аспектам;

– стиль подчинения, благодаря которому руководитель значительно повышает уровень производства, поскольку ориентируется именно на него, при этом утрачивая интерес к налаживанию личных отношений с коллективом;

– производственно-социальный, в рамках которого руководитель максимально гармонично компилирует и положительную мотивацию работников, и достижение высоких эффективных производственных результатов;

– командный стиль руководства позволяет руководителю создать благоприятные условия для поиска решений сложных вопросов и задач работниками (причем работники участвуют в поиске мотивированно и осознанно) [2].

Как видно из вышесказанного, видов и подвидов стилей руководства образовательной организацией существует огромное количество. В связи с этим хотелось бы отметить, что исключительно верный и эффективный выбор руководителя сможет привести учреждение к положительному итогу и позволит достичь наибольшего количества целей.

Выводы. В заключение следует сказать, что, по нашему мнению, влияние стиля руководства на эффективность управления современной образовательной организацией выражается в каждом действии руководителя, стремящегося оптимизировать процесс выполнения должностных профессиональных задач. Важно понимать, что именно от стиля руководства зависит качество итогового «продукта» и степень вовлеченности образовательной организации в процессе глобальной модернизации образовательной системы.

Литература:

1. Домикова, А.И. Стиль руководства образовательной организации / А.И. Домикова // Актуальные исследования. – 2020. – № 7 (10). – С. 65-68.
2. Дружинина, Н.Г. Менеджмент. Шпаргалка / Н.Г. Дружинина. – Научная книга, 2009.
3. Езопова, С.А. Менеджмент в дошкольном образовании / С.А. Езопова. – М.: Академия, 2013.
4. Кузнецов, Ю.В. Теория организации: учебник для бакалавров / Ю.В. Кузнецов, Е.В. Мелякова. – М.: Издательство Юрайт, 2015. – 365 с.
5. Омаров, А.М. Руководитель. Размышления о стиле управления / А.М. Омаров. – М., 2017.
6. Поздняк, Л.В., Лященко, Н.Н. Управление дошкольным образованием / Л.В. Поздняк, Н.Н. Лященко. – М.: Академия, 2017.
7. Фалюшина, Л.И. Управление качеством образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении: Пособие для руководителей / Л.И. Фалюшина. – М: АРКТИ, 2014 г.
8. Шакуров, Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Р.Х. Шакуров. – М.: Просвещение, 2016 г.

Педагогика

УДК 378.126

аспирант Винокурова Ирина Викторовна

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

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА ВУЗА К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты проведенного анализа понятия и структурных компонентов готовности педагогов вуза к реализации инклюзивного образования, предложена авторская трактовка рассматриваемой дефиниции, выделены базовые взаимосвязанные структурные компоненты готовности педагогов вуза к реализации инклюзивного образования. В работе представлены методические разработки по составу и содержанию показателей структурных компонентов готовности педагога вуза к реализации инклюзивного образования, достижение которых необходимо для осуществления профессионально-педагогической деятельности научно-педагогических работников вуза в условиях инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Полученная система показателей может стать основой для диагностики готовности педагога вуза к реализации инклюзивного образования и использована при разработке дополнительных программ повышения квалификации научно-педагогических работников образовательных организаций высшего образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивное образование в высшей школе, лица с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, готовность педагога, структурные компоненты готовности педагога вуза к инклюзивному образованию.

Annotation. The article presents the results of the analysis of the concept and structural components of the readiness of university teachers to implement inclusive education, the author's interpretation of the definition in question is proposed, and the basic interrelated structural components of the readiness of university teachers to implement inclusive education are highlighted. The paper presents methodological developments on the composition and content of indicators of the structural components of the readiness of a university teacher to implement inclusive

education, the achievement of which is necessary for the implementation of professional and pedagogical activities of scientific and pedagogical workers of the university in the conditions of inclusive education of students with disabilities and disabilities. The resulting system of indicators can become the basis for diagnosing the readiness of a university teacher for the implementation of inclusive education and is used in the development of additional training programs for scientific and pedagogical workers of educational institutions of higher education.

Keywords: inclusive education, inclusive education in higher education, persons with disabilities and disabilities, teacher readiness, structural components of a university teacher's readiness for inclusive education.

Введение. Одним из важнейших аспектов государственной политики Российской Федерации (далее – РФ) в сфере образования является создание условий для максимальной реализации образовательного потенциала инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Получение профессионального образования инвалидами и лицами с ОВЗ является одним из основных и неотъемлемых условий профессиональной самореализации, повышения социального статуса, обеспечения их полноценного участия в жизни общества. Приоритетной задачей на федеральном и муниципальном уровнях становится создание образовательной среды, условий, обеспечивающих доступность и качество образования для инвалидов и лиц с ОВЗ с учетом особенностей состояния их здоровья и психофизического развития. Одним из необходимых условий обеспечения доступности и качества образования лиц с ОВЗ и инвалидностью в высшей школе является готовность педагогов вуза к реализации инклюзивного образования, что предполагает организацию планомерной и системной кадровой политика в вузах в этом направлении [7, 10]. В трудах авторов (Каштанова С.Н., Мюллер О.Ю., Харитоновна О.В., Звоненко А.Б., Суходоева К.С. и др.) поднимается вопрос об отсутствии или недостаточной подготовленности преподавателей высшей школы к работе с людьми, имеющими особые образовательные потребности [1, 7, 8, 15]. Особую актуальность и значимость решение проблемы формирования готовности педагогов вуза к реализации инклюзивного образования приобретает в настоящее время, когда наблюдается возрастающее количество детей-инвалидов, а также положительная динамика обучающихся с инвалидностью в высшей школе. Так, численность обучающихся с инвалидностью по состоянию на начало 2019-2020 учебного года в образовательных организациях высшего образования составила 24 773, что почти на 37% больше, чем в 2015-2016 учебном году [14]. Для формирования готовности педагога вуза к реализации инклюзивного образования необходимо четкое понимание сущности и содержания рассматриваемой дефиниции, структурных компонентов и показателей ее формирования. Однако, теоретические и научно-практические исследования, посвященные теоретическим и практическим аспектам формирования готовности педагогов высшей школы в условиях инклюзивного образования, разработаны недостаточно. В настоящей работе на основе анализа общетеоретических подходов к определению сущности и структуре понятия «готовность педагога», изложенных в фундаментальных исследованиях отечественных ученых, сопоставительного анализа определений и комплекса структурных компонентов «готовности педагога к инклюзивному образованию», представленных в исследованиях отечественных авторов, конкретизировано понятие «готовность педагога вуза к реализации инклюзивного образования», предложены система структурных компонентов и показателей ее формирования.

Изложение основного материала статьи. С развитием инклюзивного образования в трудах отечественных ученых появляются понятия: «инклюзивная компетентность» (Мартынова Е.А., Романович Н.А., Романовская И.А., Хафизуллина И.Н.), «готовность/профессиональная готовность педагога к инклюзивному образованию» (Возняк И.В., Кузьмина О.С., Карынбаева О.В.), «инклюзивная готовность» (Хитрюк В.В., Далингер В.А., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л.), методическая компетентность в условиях инклюзивного образования (Мюллер О.Ю.). Теоретические аспекты формирования готовности педагога к инклюзивному образованию, рассматривается преимущественно в рамках системы дошкольного, общего образования (Возняк И.В., Карынбаева О.В., Кузьмина О.С.), в системе подготовки будущих педагогов (Ромашевская Е.С., Черномырдина Т.Н., Черкасова С.А., Хитрюк В.В.), в системе высшего образования теоретические основы формирования методической компетентности рассматриваются в исследованиях Мюллер О.Ю. Анализ трудов авторов позволяет констатировать, что в настоящее время нет единого понимания дефиниции и структурных компонентов «готовности педагога к реализации инклюзивного образования» как педагогов дошкольного и общего образования, будущих педагогов, так и педагогов вуза, что в свою очередь обуславливает необходимость осмысления фундаментальных общетеоретических подходов к определению содержания и структурных компонентов понятия «готовность педагога».

Анализ трудов авторов К.М. Дурай-Новаковской, В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, Е.Н. Шиянова, С.И. Ожегова, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.Л. Крутецкого и др.) [4, 11, 12, 5] позволяет констатировать, что дефиниция «готовность педагога» имеет вариативную интерпретацию и рассматривается: как психическое, активно-действенное состояние личности, способствующее деятельности; как совокупность ценностно-смысловых установок к деятельности; как система интегративных качеств и свойств личности, системы знаний и навыков, определяющее состояние относительной завершенности процесса подготовки к выполнению деятельности, достижение образовательных результатов. Вариативность подходов к интерпретации рассматриваемой дефиниции позволяет выделить следующие основные ее системообразующие элементы: ценностные ориентации, мотивы, система знаний, умений и навыков, личностные качества. Рассматривая понятие «готовность педагога» с позиции системного подхода, считаем необходимым при определении дефиниции «готовность педагога вуза к реализации инклюзивного образования» ориентироваться на интеграцию данных подходов, и рассматривать как сложное, многокомпонентное понятие с целью более комплексного и глубокого осмысления сущности данной дефиниции.

В контексте данной работы рассмотрены определения и структурные компоненты понятия готовность педагога к реализации инклюзивного образования (таблица 1), которые соотнесены с системообразующими элементами, представленные в различных общетеоретических подходах к определению сущности дефиниции «готовность педагога».

Определения готовности педагога к инклюзивному образованию

Автор	Определение готовности педагога к реализации инклюзивного образования
Поникарова В.Н.	особенности развития личности педагога, которые обеспечивают высокий уровень профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства [12]
Возняк И.В.	интегральная, личностно-профессиональная характеристика, отражающая ценностно-смысловые ориентации, знания и опыт, позволяющие успешно осуществлять педагогическую деятельность во взаимодействии с типично развивающимися детьми и детьми с ограниченными возможностями здоровья в пространстве образовательной организации [3]
Хитрюк В.В.	интегральное качество субъекта профессиональной педагогической деятельности и составляющая его профессиональной готовности, содержательно раскрывающееся через комплекс компетенций и предопределяющие профессиональный выбор, направленность (ориентацию), поведенческие и коммуникативные стратегии, методы профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях инклюзивного образования [16]
Карынбаева О.В.	система интегративных качеств, свойств, знаний, навыков личности, обеспечивающих эффективность педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования [6]
Кузьмина О.С.	способность решать профессиональные задачи в области инклюзивного образования [9]

Структурно-семантический анализ сущности понятия «готовность педагога к инклюзивному образованию» позволяет констатировать, что в настоящее время большинство определений не в полной мере отражают взаимосвязь рассматриваемой дефиниции с совокупностью рассмотренных общетеоретических подходов к определению «готовности педагога», а рассматривают его либо как сформированность личностных качеств и знаний о лицах с ОВЗ, либо как совокупность умений осуществлять работу с лицами с ОВЗ, либо как мотивационную направленность к реализации инклюзивного образования, либо наблюдается перегруженность понятия чрезмерным количеством составляющих элементов определения. Следует отметить, что некоторые исследователи неоправданно отождествляют понятие «готовность педагога к инклюзивному образованию» и «инклюзивная компетентность». Опираясь на труды В.Н. Введенского [2], Возняк И.В. [3] и др., считаем, что данные понятия необходимо принципиально разграничивать, а инклюзивную компетентность необходимо рассматривать как условие эффективности осуществления педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, когда готовность педагога к реализации инклюзивного образования выступает в качестве предпосылки эффективности такой деятельности.

На основе интеграции общетеоретических подходов к определению сущности понятия «готовность педагога», учитывая рациональные и оригинальные идеи ученых, под готовностью педагога вуза к реализации инклюзивного образования будем понимать интегрированное личностное образование, являющееся стартовой предпосылкой к формированию компетентности в сфере инклюзивного образования и характеризующееся наличием ценностно-мотивационных установок, субъектных личностных качеств, совокупностью знаний, умений и навыков (компетенций), обеспечивающих эффективность выполнения профессиональной педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования в вузе.

Определение понятия «готовности педагога вуза к реализации инклюзивного образования» предполагает выделение ее структурных компонентов. Анализ педагогической литературы и диссертационных исследований (Возняк И.В., Харитоновна О.В., Звоненко А.Б., Суходоева К.С., Поникарова В.Н., Кузьмина О.С., Карынбаева О.В.) позволяет говорить о многокомпонентной структуре понятия готовности педагога к инклюзивному образованию и об отсутствии единого подхода в определении ее структуры (таблица 2).

Структурные компоненты готовности педагога к инклюзивному образованию

Автор	Название компонента готовности педагога инклюзивному образованию	Сущность содержания компонента готовности педагога к инклюзивному образованию	
Возняк И.В., Харитоновна О.В., Звоненко А.Б., Суходоева К.С.	мотивационный	ценности и мотивы педагога в сфере инклюзивного образования	
Поникарова В.Н., Кузьмина О.С., Карынбаева О.В.	ценностно-мотивационный		
Самарцева Е.Г.	лично-смысловой		
Хитрюк В.В.	когнитивный		
Харитоновна О.В., Звоненко А.Б., Суходоева К.С.	информационный, методический	сформированность у педагогов знаний, умений и навыков для реализации инклюзивного образования	
Поникарова В.Н., Возняк И.В., Далингер В.А., Синявская А.А., Хафизиulina И.Н., Самарцева Е.Г.	когнитивный		
Хитрюк В.В.	когнитивный, коммуникационный		
Поникарова В.Н., Кузьмина О.С.	операционально-деятельностный		
Карынбаева О.В.	операционально-практический		
Самарцева Е.Г.	технологический		
Хитрюк В.В., Кузьмина О.С., Возняк И.В.	рефлексивный (рефлексивно-оценочный)		личностные качества субъекта (эмоционально-волевые, рефлексия, ответственность)
Хитрюк В.В., Карынбаева О.В.	эмоциональный (эмоционально-волевой)		
Поникарова В.Н.	аффективный		

Для упорядочения соотношения, но с учетом более глубокого раскрытия содержания структурных компонентов понятия «готовность педагога к реализации инклюзивного образования» предлагается выделить базовые компоненты, разграничив представления об их содержании на основе предложенного в настоящей работе определения рассматриваемой дефиниции, интегрирующего в себе системообразующие элементы, представленные в основных общетеоретических подходах к определению понятия «готовность педагога».

В структуре компонентов, обеспечивающих готовность педагога вуза к реализации инклюзивного образования, обязательными, по нашему мнению, необходимо рассматривать четыре взаимосвязанных компонента: ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты, которые будут содержательно детализировать сущность рассматриваемой дефиниции, определенной на основе интеграции общетеоретических подходов. Мотивационный компонент готовности педагога к инклюзивному образованию предлагается рассматривать как осознаваемую, личностную мотивацию и ценность реализации профессионально-педагогической деятельности в сфере инклюзивного образования, когнитивный компонент – как совокупность фундаментальных, методологических и прикладных знаний педагога вуза в области инклюзивного образования, деятельностный – как умение педагога вуза проектировать и организовывать образовательный процесс для лиц с ОВЗ и инвалидностью, осуществлять взаимодействие с другими субъектами сопровождения, рефлексивный – как совокупность профессионально-значимых качеств педагога для осуществления инклюзивного высшего образования (чувства, эмоции, переживания, ответственность, рефлексия). В соответствии с представлениями о сущности и структурных компонентах готовности педагога вуза к инклюзивному образованию могут быть выделены следующие показатели сформированности структурных компонентов готовности педагога вуза к реализации инклюзивного образования.

Ценностно-мотивационный компонент: понимание, принятие и позиционирование идеологии инклюзии, гуманистической значимости, философии, ценностей и принципов инклюзивного образования; мотивация и интересы к профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного высшего образования.

Когнитивный компонент: знание основ нормативно-правовой регламентации образовательного процесса обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе; знание особенностей создания специальных условий для реализации образовательного процесса обучающихся с ОВЗ и инвалидностью; знание особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ и инвалидностью и особенностей технологий их обучения; знание особенностей разработки учебно-методического обеспечения инклюзивного образования в вузе; знание особенностей и технологий реализации профориентационной деятельности лиц с ОВЗ и инвалидностью; знание особенностей и технологий реализации комплексного психолого-педагогического и социально-психологического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в вузе.

Деятельностный компонент: умение использовать нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность и субъектные отношения в системе инклюзивного высшего образования, осуществлять рациональный выбор и внедрение специальных условий обучения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью с учетом их образовательных потребностей; умение реализовывать инклюзивный образовательный процесс с учетом образовательных потребностей всех обучающихся; умение разрабатывать учебно-методическое обеспечение для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью; умение реализовывать технологии реализации профориентационной деятельности лиц с ОВЗ и инвалидностью; умение реализовывать комплексное психолого-педагогическое и социально-психологическое сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

Рефлексивный компонент: эмоциональная готовность к реализации инклюзивного высшего образования (чувства, эмоции, переживания); ответственность, осознание и осмысление собственной деятельности в процессе реализации инклюзивного образования в вузе; рефлексивность (самооценка подготовленности к реализации инклюзивного высшего образования).

Выводы. Развитие инклюзивного высшего образования в РФ определяет необходимость подготовки педагогов вуза к реализации инклюзивного образования в системе высшего образования. Анализ научной литературы позволил выявить дефицитность категориально-понятийного аппарата, в том числе в части определения понятия, совокупности структурных компонентов и показателей готовности педагога вуза к реализации инклюзивного образования. В этой связи была проведена работа по систематизации, конкретизации, уточнению позиций разных авторов по определению дефиниции готовности педагога вуза к реализации инклюзивного образования. Готовность педагога вуза к реализации инклюзивного образования рассматривается в данной работе как сложное, многоаспектное понятие и определяется на основе максимальной интеграции системообразующих элементов, представленных в фундаментальных общетеоретических подходах. Представленность в настоящей работе структурных компонентов готовности педагога вуза к реализации инклюзивного образования вовлекает когнитивно-деятельностную сферу (компоненты), а также все сферы личности, формируя ценностно-мотивационный и рефлексивный компоненты (эмоциональный, волевой и поведенческий аспект). Предложенная система показателей сформированности структурных компонентов готовности педагога вуза к инклюзивному образованию может быть использована для диагностики готовности педагога вуза к реализации инклюзивного образования и при разработке дополнительных программ повышения квалификации научно-педагогических работников образовательных организаций высшего образования.

Литература:

1. Афанасьев Д.В., Денисова О.А., Леханова О.Л., Поникарова В.Н. Готовность преподавателей высшей школы к инклюзивному образованию [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 128-142. doi: 10.17759/psyedu.2019110311 (дата обращения: 26.01.2021).
2. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – N 10. – С. 51-55
3. Возняк И.В. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.В. Возняк. – Белгород, 2017. – 225 с.
4. Дурай-Новакоская, К.М. Основы и закономерности процесса формирования профессиональной готовности к педагогической деятельности: автореф... дисс...док.пед.наук / К.М. Аюпова. - Москва, 1983. - 41 с.
5. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
6. Карынбаева О.В. Подготовка педагогов в дополнительном профессиональном образовании к формированию инклюзивной образовательной среды в общеобразовательных организациях: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.В. Карынбаева. – Тольятти, 2016. – 25 с.
7. Каштанова С.Н. Дефектологические знания как основа расширения профессиональных компетенций сотрудников вуза // Высшее образование для инвалидов: вызовы времени, перспективы решений: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции по обсуждению итогов мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования и региональных ресурсных центров высшего образования по обучению инвалидов (12-13 сентября 2017 г., г. Нижний Новгород). Н. Новгород: Мининский университет, 2017. С. 80-85
8. Краснопецева Т.Ф., Фильченкова И.Ф., Винокурова И.В. К вопросу о готовности научно-педагогических работников вуза к реализации инклюзивного образования // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, №1. С. 5
9. Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: автореф. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.С. Кузьмина. – Омск, 2015. – 23 с.
10. Марголис А.А., Рубцов В.В., Серебрянникова О.А. Концепция проекта развития качества и доступности высшего образования для лиц с инвалидностью в Российской Федерации // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 10-17. doi: 10.17759/pse.2017220102
11. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. - М.: Русский язык, 1988. - 748 с.
12. Поникарова В.Н. Динамика готовности педагогов к инклюзивному образованию: этапы, особенности и тенденции: монография. Курск: Университетская книга, 2019. 122 с.
13. Сластенин, В.А. Педагогика [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд. Центр «Академия», 2007 – 576 с.
14. Федеральная служба государственной статистики. [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/# (дата обращения: 20.01.2021)
15. Харитонов О.В., Звоненко А.Б., Суходоева К.С. Подготовка профессорско-преподавательского состава к реализации инклюзивного образования в вузе // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. №3 (3). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-professorsko-prepodavatelskogo-sostava-k-realizatsii-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-vuze> (дата обращения: 26.01.2021).
16. Хитрюк В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: дис. ... д. пед. наук: 13.00.08. – Калининград, 2015. – 390 с.

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Вовк Екатерина Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

УЧЕТ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ И СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКАХ «ИСКУССТВО» И «ТЕХНОЛОГИЯ»

Аннотация. В настоящей статье внимание уделяется такому важному личностно-психологическому фактору развития личности, как возрастные особенности. Рассматривается связь возрастных особенностей и способностей школьников с качеством образовательного процесса в контексте проведения и совершенствования системы интегрированных занятий. Отдельно рассматривается специфика интегрированных уроков, выявляется их сущность и отличительные черты. Определяется степень влияния вышеописанных факторов на усвоение детьми базовых и углубленных знаний по программам таких дисциплин, как «Искусство» и «Технология».

Ключевые слова: образовательная деятельность в школе, возрастные особенности школьников, способности детей, интеграция в образовании, интегрированное образование, интегрированный урок, уроки по искусству, уроки по технологии.

Annotation. In this article, attention is paid to such an important personal and psychological factor in personality development as age characteristics. The relationship between the age characteristics and abilities of schoolchildren and the quality of the educational process in the context of conducting and improving the system of integrated lessons is considered. The specificity of integrated lessons is considered separately, their essence and distinctive features are revealed. The degree of influence of the above-described factors on the assimilation of basic and in-depth knowledge by the programs of such disciplines as "Art" and "Technology" is determined.

Keywords: educational activities at school, age characteristics of schoolchildren, children's abilities, integration in education, integrated education, integrated lesson, art lessons, technology lessons.

Введение. Как общее, так и высшее образование сегодня претерпевают значительные сущностные, концептуальные преобразования, что сказывается не только на их общем качестве, но и на качестве выпускников, их общей подготовке и готовности к выполнению профессиональной деятельности. В центре любого образовательного процесса сегодня стоит идея о всецелом развитии обучающегося, о идентификации и выявлении его творческих, интеллектуальных и иных способностей. Все современные педагоги со всего мира признали высокое значение личностно-ориентированного подхода в образовании, а также в связи с этим определили наиболее эффективные инструменты, необходимые для поддержания и развития этого подхода в быстроменяющихся и стремительно прогрессирующих условиях. Важнейшим из таких инструментов, на наш взгляд, необходимо считать технологию интегрированного занятия.

Интегрированное обучение в целом сегодня достаточно популярно и широко применимо, поскольку позволяет задействовать обучающегося в нескольких видах деятельности, будь то учебная или профессиональная, социальная или творческая. Именно это соответствует идее личностно-ориентированного обучения, поэтому должно применяться повсеместно и стать обязательным элементом системы образования на различных ее ступенях. Интеграция позволяет сформировать у детей целостный взгляд на окружающую действительность, мировоззрения, заложить основы взаимодействия с миром. Именно поэтому, на наш взгляд, современным педагогам, психологам и воспитателям следует чаще обращаться к теории и практике интегрированного обучения, а также при его организации учитывать различные особенности и способности учеников: индивидуальные (возрастные, как в настоящем случае) особенности, творческие, интеллектуальные способности.

Изложение основного материала статьи. Перед описанием непосредственно роли и специфики учета возрастных особенностей и способностей обучающихся нам представляется наиболее логичным описать сущность и специфику интегрированного урока, а также рассмотреть его применительно к таким дисциплинам, как «Искусство» и «Технология».

Как известно, методика воспитания и преподавания занимает особое место в структуре педагогики и всей образовательно-воспитательной деятельности. Сегодня эта область профессионально-педагогической действительности претерпевает достаточно сложные и напряженные времена. Дело в том, что педагог должен не просто передавать ученикам обработанные тем или иным способом знания и обучать их навыкам работы в какой-либо сфере, но и каждый раз творчески подходить к процессу организации и управления учебно-воспитательным процессом. Он должен помогать ученикам развивать свою индивидуальность и способности, выражать мысли и совершать действия, не навязанные извне. Таким образом, педагог становится важным спутником ребенка во взрослую жизнь, творческим вдохновителем и примером для подражания [3].

Сформированность и устойчивость системы мышления и познания у ребенка говорит о качестве работы педагога, а значит – и о качестве образовательной системы, об уровне внедрения интерактивных и иных технологий в систему школьного и иного образования. Именно поэтому сегодня управленцам и законодателям в данной области социального взаимодействия людей важно включать в систему образования активные технологии по типу интегрированных уроков, позволяющих системно и всецело развить какие-либо способности будущего выпускника, абитуриента, студента и профессионала.

Под интеграцией в современном образовательном пространстве мы понимаем процесс, благодаря которому достигается эффективная передача знаний ученику, которые позволяют ему рассматривать явления и процессы как целостность. В такой целостной системе все элементы взаимосвязаны, а ее ключевая функция – дополнение уже существующих дифференцированных знаний. Иными словами, интеграция позволяет системно рассматривать элементы сложных систем, развивать эрудицию и образное мышление.

Интеграция, таким образом, позволяет найти принципиально новые педагогические решения сложных задач, а также способствует стремительному развитию творческого потенциала как всего педагогического коллектива образовательной организации, так и каждого отдельно взятого педагога. Это, в свою очередь,

позволяет осуществлять наиболее комплексное и своевременное воздействие педагогов на обучающихся [5]. Она не просто позволяет обновить профессиональный инструментарий преподавателя, но и раскрывает способности учеников, которые до этого не были замечены или не были раскрыты. Она позволяет в широком смысле формировать и развивать личность, значительно преобразовывает систему мышления педагогов, расширяя их как личностный, творческий, так и профессиональный, методический потенциалы.

Интегрированные уроки в школе важны и по иной причине. Дело в том, что в современных реалиях присутствует такая тенденция, как переход к специальным, узкопрофильным дисциплинам. Они зачастую носят практико-ориентированный характер и представляют собой занятия по конкретному направлению. В то же время традиционным, классическим предметам уделяется все меньше и меньше внимания. С одной стороны, это позволяет развить у ребенка конкретные навыки и качества, свойственные и присущие исключительно ему. Это делает его в будущем незаменимым специалистом, мастером своего дела, знающим каждый аспект профессиональной деятельности или области науки.

С другой стороны, без фундаментальных знаний невозможно развить качественную практико-ориентированную, профессионально-деятельностную, концептуальную базу, необходимую каждому современному человеку, стремящемуся к модернизации окружающего пространства. Важно понимать, что без фундаментальных знаний, которые преподаются в рамках классических дисциплин, невозможно достичь профессиональных высот, невозможно дальнейшее развитие (хотя все чаще молодые люди приходят к заблуждению о том, что классическое образование – это «пережиток прошлого»). Следует верно интегрировать современные, узкопрофильные предметы с классическими, нашедшими свое воплощение во многих доказанных и апробированных концепциях [7].

На наш взгляд, такой мотив внедрения интегрированных уроков в практику преподавания классических и современных предметов наиболее актуален и целесообразен, особенно учитывая современную ситуацию в образовании. Такая аргументация нам кажется достаточно убедительной, поэтому необходимо сделать первичные выводы, на которых можно базировать и последующие, более общие.

Исходя из всего вышесказанного, мы можем заключить, что интегрированный урок сегодня следует понимать как такое учебно-творческое занятие, которое выстраивает материал нескольких дисциплин вокруг единой темы. Примером такого урока может стать интегрированный урок по химии и биологии. В ходе такой интеграции педагогом может формулироваться и раскрываться одна тема посредством различных материалов и различных теорий, точек зрения ученых из обоих научных направлений. Это позволяет ученикам изучать сложное, состоящее из множества элементов, явление с двух позиций, описывающих различные свойства (с химической точки зрения и с биологической).

Интеграция проявляется в школьном образовании в виде урока – ключевой формы организации учебной, творческой и иной работы обучающихся. По нашему мнению, это также накладывает особый отпечаток на методику преподавания. В ходе традиционного урока педагог может контролировать и взаимодействовать с учениками непосредственно, без привлечения дополнительных средств и материалов. Благодаря этому педагог может сам выбирать те или иные подходы и формы взаимодействия с детьми. Здесь он может обратить внимание на специфику каждого отдельно взятого класса, которая состоит в основном в возрастных особенностях.

Учитывая возрастные особенности, которых великое множество как с педагогической, так и с психологической стороны. Это позволяет наиболее эффективно и понятно для детей доносить одну и ту же информацию, при этом каждый раз адаптируя ее под каждый конкретный школьный возраст. Особый интерес здесь для нас представляют интегрированные уроки по искусству и технологии. Дело в том, что они составляют достаточно сложный и важный комплекс знаний как теоретического, так и практического характера. Далее рассмотрим специфику такой интеграции и определим, насколько важно учитывать возрастные особенности и способности обучающихся на тех или иных этапах организации урока.

В широком смысле многие исследователи данной темы сходятся во мнении о том, что урок технологии обладает достаточно сложной спецификой, которую в обязательном порядке следует рассматривать при его организации. По нашему мнению, именно в специфике самого предмета и выражается наиболее явственно и четко необходимость принятия во внимание возрастных особенностей и способностей обучающихся [6].

Итак, кратко опишем специфику таких уроков:

- уроки технологии достаточно часто совмещаются с иными, вследствие чего формируется интеграционный урок в прямом смысле. Это связано в первую очередь с тем, что трудовое обучение ориентировано на выработку у обучающихся практических навыков и умений, а также на демонстрацию их в ходе учебной деятельности;

- такие занятия требуют от педагогов обеспечения обучающихся специальными условиями, а также специальной подготовки учеников к осуществлению практической деятельности;

- интеграция позволяет учителю организовывать работу учеников таким образом, чтобы они выполняли все задания самостоятельно, формировали свои собственные представления и высказывали собственные мысли в ходе самостоятельной учебной и творческой деятельности;

- теоретико-практические части такого предмета, как «Искусство» значительно дополняют основные положения трудовых дисциплин и позволяют под новым углом посмотреть на окружающую действительность.

При учете возрастных особенностей и способностей детей учитель выстраивает процесс передачи теоретических знаний и практических навыков опытным путем, а также на примере показывает взаимосвязь технологии и искусства. Такие уроки могут различаться по дидактическим признакам (например, они могут предоставлять принципиально новые знания о том или ином предмете, а также служить полем для повторения уже усвоенных ранее знаний, стать площадкой для представления детьми собственных теорий и гипотез). Возраст вообще играет важнейшую роль для построения плана урока: его следует учитывать для верного расположения тематических блоков программы курса, а также для формирования наиболее подходящей для детей программы [1].

Интегрированный урок такого типа обладает сложной структурой, которая базируется не столько на формальной мотивации, сколько на целях и содержании материала интегрированных областей знания (в нашем случае – технологии и искусства). Помимо этого, структура может определяться теми или иными дидактическими задачами, возрастом и способностями обучающихся, методикой и инструментарием обучения.

Затрагивая тему структуры и условий для построения грамотного и комплексного интегрированного урока в школе, нельзя не отметить значение учета индивидуальных способностей обучающихся. Здесь справедливо говорить о детском творчестве и талантах, которые так или иначе касаются темы способностей и их проявления. Перед современными учителями стоит задача вовремя идентифицировать способного ребенка и выявить его скрытые таланты, стимулировать его к творчеству и познанию окружающего мира путем проведения творческих опытов и исследований.

Творчество в любом его проявлении задействует у человека не только мыслительные процессы, задействованные непосредственно в процессе преобразования окружающей действительности. Здесь справедливо упомянуть мотивационный компонент творчества, который во многом отвечает и за ход творческой деятельности, и за ее результаты. В детском возрасте творчество становится постоянным спутником обучающегося, поскольку он по своей природе – первооткрыватель, исследователь, творец и созидатель. Каждый ребенок стремится одновременно и к познанию, и к преобразованию окружающего мира собственными силами. Взрослея, будучи уже учеником средней и старшей школы, ребенок применяет творческие способности для решения художественных и технических задач, которые стоят перед ним. Такая двоякая ориентированность на гуманитарно-техническое решение вопросов позволяет говорить нам о необходимости создания условий для развития способностей и в той, и в другой сферах. Интегрированный урок по технологии и искусству как нельзя лучше подходит для достижения этой цели. Поэтому можно говорить о том, что:

- интегрированный урок такого типа, с одной стороны, позволяет развивать способности ребенка, уже существующие у него;
- с другой стороны, он помогает раскрывать потенциальные, еще не проявленные способности, стимулировать обучающегося к интеллектуальному, эстетическому, эмоциональному, творческому, личностному развитию.

Интегрированный урок, описываемый нами в настоящей статье, представляет ученикам возможность получить не только глубокие, обширные и разносторонние знания, но и научиться самостоятельно взаимодействовать с источниками информации, совершенно индивидуально и субъективно осмысливать события, явления и процессы, происходящие и на уроке, и во внешнем мире. Кроме того, такой урок обладает массой преимуществ. Перечислим некоторые из них, которые, по нашему мнению, можно считать наиболее распространенными, яркими и понятными:

- интегрированный урок технологии и искусства побуждает интерес одновременно к двум соответствующим областям человеческой деятельности;
- проходит в более «неформальной» обстановке, считается необычным для детей, в следствие чего позволяет детям полностью погрузиться в тему и избавиться от внутренней неуверенности и напряженности;
- позволяет обучающимся сознательно и объективно усваивать подробности и детали каких-либо явлений и предметов;
- позволяет ученикам понять связь процессов создания предмета (технология) и его изображения, эстетического осмысления (искусство).

Как видно из этого перечня, интегрированный урок – нечто более обширное и серьезное, чем может показаться на первый взгляд. Он не только должен стать важнейшим связующим звеном для этих двух предметов, но и одновременно дифференцирует процессы создания чего-либо и его описания, изображения. Искусство настолько многогранно и целесообразно, что его элементы можно проследить на всех уроках, даже на таких, казалось бы, непредсказуемых, как технология.

Выводы. В заключение следует отметить, что на сегодняшний день интегрированные уроки постепенно становятся обыденной реальностью всех ведущих учебных организаций страны. Это связано с высокой эффективностью такой формы образовательно-воспитательной деятельности, доказанной на различных образовательных и законодательных, статистических и фактических уровнях. Особое место в контексте построения такого урока занимает учет педагогом возрастных особенностей и способностей обучающихся, поскольку именно он позволяет сделать их учебу более насыщенной, комплексной и целостной. В связи с этим можно заключить, что интегрированный урок такого типа позволит не только повысить общее качество образовательных услуг в современной России, но и привнести значительный вклад в процесс модернизации школьного образования.

Литература:

1. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова. – М. Изд-во «Академия», 2000.
2. Кульневич, С.В. Лакоценина, Т.П. Анализ современного урока / С.В. Кульневич, Т.П. Лакоценина. – Ростов-на-Дону, «Учитель» 2003.
3. Педагогические технологии в реализации государственного стандарта общего образования. Технология, физическая культура, ОБЖ / авт.-сост. О.В. Атаулова, В.А. Голубев, В.Н. Некрасов: пед. редактор Т.Ф. Есенкова, В.В. Зарубина. – Ульяновск, УИПКПРО, 2007.
4. Сухаревская, Е.Ю. Интегрированное обучение младших школьников / Е.Ю. Сухаревская. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс» 2003.
5. Сухаревская, Е.Ю. Отбор содержания на межпредметной интегративной основе. Практические советы учителю / Е.Ю. Сухаревская. – Ростов-на-Дону, 2000. – № 12; 2001
6. Сухаревская, Е.Ю. Технология интегрированного урока / Е.Ю. Сухаревская. – Изд-во «Учитель» 2003.
7. Управление результативностью образовательного процесса: методические рекомендации в 2 ч. / под ред. Т.Ф. Есенковой, В.В. Зарубиной – Ульяновск: УИПКПРО, 2008.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физического воспитания и спортивных дисциплин Воробьева Ирина Николаевна
Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова (г. Владикавказ);
старший преподаватель кафедры теории и методики физического воспитания и спортивных дисциплин Годжиев Георгий Тимофеевич
Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова (г. Владикавказ)

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена анализу и обоснованию специфических особенностей творческого мышления младших школьников как важной психолого-педагогической проблемы современности. Автором доказывается тезис о том, что сегодня недостаточно уметь воспринимать учебную информацию и воспроизводить ее, необходимо еще быть личностью, мотивированной и способной к конструктивному решению творческих задач.

Ключевые слова: дистанционные формы обучения, образовательный портал, единая образовательная среда, онлайн-платформа, онлайн-курс, цифровая образовательная среда.

Annotation. The article is devoted to the analysis and substantiation of the specific features of the creative thinking of primary schoolchildren as an important psychological and pedagogical problem of our time. The author proves the thesis that today it is not enough to be able to perceive educational information and reproduce it, it is still necessary to be a person, motivated and capable of constructively solving creative problems.

Keywords: distance learning, educational portal, unified educational medium, online platform, online course, digital educational medium.

Введение. Проблема исследования творческих способностей детей младшего школьного возраста, а также специфика их формирования с давних пор занимает центральное место в проблематике психолого-педагогической теории и практике, она не теряет своей актуальности и на сегодняшний день. Очевидно, данная проблема с появлением образования, выступает специфической формой взаимодействия людей, цель которой заключается в передаче опыта предшествующих поколений. Первые упоминания о значимости мыслительной деятельности, ее места в обучении детей относятся к периоду античности и связаны с именем древнегреческого философа Аристотеля. В истории психологии одним из первых, кто более глубоко проанализировал и дал ответы на вопросы относительно творческого мышления, считается Дж. Гилфорд [4]. В своих исследованиях, посвященных проблеме творческого мышления, ученый представил научную концепцию, согласно которой уровень сформированности творческих способностей обуславливается превалированием в мышлении личности четырех особенностей.

Дети этого возраста, с одной стороны, уже на многое способны (Л.И. Божович, В.Н. Дружинин), потому что память, воображение, восприятие и другие психические функции хорошо развиты к этому периоду жизни [2; 7]. С другой стороны, выстраивать длинные цепочки событий, определять связи между объектами им пока тяжело. Они оперируют единичными понятиями. Они задают много уточняющих вопросов, так как для усвоения материала им требуется конкретика. От них можно услышать многочисленные: «Почему, откуда, как, каким образом?» Взрослых это часто ставит в тупик, потому что для передачи информации часто не требуется знание деталей. Например, почему стали возникать мысли о том, что такое земля и кто первым задал этот вопрос.

Изложение основного материала статьи. С поступлением детей в школу кардинально меняется их образ жизни, игровая деятельность сменяется учебной деятельностью, наглядно-образный тип мышления переходит в словесно-логическую (Н.Н. Манджиева, Н.А. Шагаева, Н.Н. Нураева, А.А. Харкебенов) [11]. Дети в этом возрасте уже больше контролируют свое внимание, волевые и поведенческие деяния. В жизни детей младшего школьного возраста этот период психологи называют довольно трудной фазой (В.И. Андреев) [1]. Обычно с приходом в школу дети связывают приятные ожидания, интересные развлечения, но вместо приятных ожиданий они наталкиваются на трудности, у них меняется распорядок дня, выполняются учебные задания независимо от их желаний или настроения, выстраивать отношения с участниками образовательного процесса и т.д.

Дети младшего школьного возраста проходят последнюю ключевую стадию своей подготовки к активной познавательной деятельности наравне с взрослыми. То, что удастся заложить в их умы в этот период (Т.А. Данельченко, Б.Е. Жорняк), станет основой для обучения и развития в будущем [6; 8]. Ребенок многое уже умеет. Он рассказывает стихи, запоминает легко любую информацию, замечает новые объекты, легко обращается с компьютером. Стоит только попросить его начать оперировать научными понятиями, ребенок дает сбой. Это потому, что мыслительные процессы в этом периоде жизни еще продолжают свое становление.

Связано это с тем, что особенности их познавательного и психического развития существенно отличаются от других возрастных групп. Для детей в этом возрасте характерно:

- доминирование мышления среди других психических функций; развитие произвольного характера мышления (С.С. Пичугин) [12];
- переход от наглядно-образного мышления к понятийному (Н.Э. Вишнева) [3];
- при выстраивании речи еще требуется опора на образы в виде картинок или иных предметов (О.П. Котикова) [9];
- знания младших школьников являются фрагментарными, что не позволяет строить логически верные конструкции (Н.А. Кремнева) [10];
- высокая зависимость мышления от других психических функций: восприятия, памяти и т.д. Он зачастую еще находится под сильным влиянием восприятия (А.Э. Симановский) [13].

Чтобы переходная фаза развития школьников прошла эффективнее, необходимо обращать внимание на то, где им требуется помощь в освоении новых навыков и знаний. Начинать дополнительные занятия можно и в более раннем возрасте, чтобы подготовить ребенка к школе и снизить нагрузку в период сложной

адаптации. Рассмотрим индивидуальные характеристики мыслительной деятельности у детей младшего школьного возраста.

Мальчики к концу 4 класса должны выровняться с девочками по способностям, уметь строить суждения и анализировать. Независимо от пола, дети могут отличаться в младшем школьном возрасте по таким параметрам мышления, как:

- глубина, т. е. способность видеть сущность процессов и вопросов;
- самостоятельность – умение находить собственные пути решения проблемы, ставить перед собой задачи и т.д.;
- гибкость – в случае необходимости быстро подбирается новый алгоритм или действие, если предыдущее не принесло положительного результата;
- широта – характеристика, отвечающая за восприятие всех сторон процесса или предмета без потери мелочей и деталей; быстрота – скорость, с которой у младших школьников получается находить ответ на вопрос или решение задачи;
- критичность ума – способность объективно оценивать свои действия или окружающих, осуществлять проверку предположений, выдвигать гипотезы.

Зная о существовании подобных различий, психологи дают рекомендации родителям и педагогам подходить индивидуально к процессу обучения. В школе осуществить это весьма затруднительно. Поэтому родители должны быть готовы к дополнительным занятиям, если их ребенок отстает от сверстников в освоении материала. Необходимо сначала от ребенка требовать качество выполнения заданий, а со 2-3 класса уже нарабатывать скорость.

Младших школьников незаслуженно исключают из общих обсуждений в семье, мотивируя тем, что они еще не доросли. На самом деле преобладание определенных стилей в мышлении ребенка способно формировать взрослое поведение. Формирование стиля мыслительной деятельности связано с окружающей средой, его личными особенностями, объему заданий, направленных на развитие познавательного компонента. Основными стилями являются:

- синтетический – ребенок обожает комбинировать, проводить эксперименты с тем, что кажется несомненным и получает новое знание или результат (Л.П. Гимпель) [5];
- идеалистический – побуждает школьника искать ответы на вопросы, позволяющие достигать глобальных целей, удовлетворять социальные потребности (Б.Е. Жорняк) [8];
- прагматический – основан больше на личном опыте. Родителям и учителям кажется, что ребенок часто сует нос туда, куда не следует. На самом деле он мотивирован на получение нового знания через собственный опыт. Зато потом он ловко оперирует понятиями, а построение цепочек действий для такого ребенка не составляет труда [14];
- аналитический – подразумевает, что школьник пытается изучить предмет или явление со всех сторон. От детей с таким стилем мыслительной деятельности обычно больше всего вопросов (Т.А. Данельченко), при этом для них трогать предмет необязательно. Подобный стиль характерен для тех, кому лучше всего удастся абстрагирование [6];
- реалистичный – противоположный предыдущему. Для ребенка кажется, что существуют только те процессы и предметы (У. Яковлева), которые можно увидеть собственными глазами [15].

Для них абстрагироваться крайне сложно. Длительное время они возвращаются к простым мыслительным операциям. Вместо решения задач в уме, они рисуют вспомогательные картинки. В младшем школьном звене учителям приходится не просто. Ведь дети отличаются не только по уровню развития, но и стилю мыслительной деятельности. Многие педагоги адаптируют свои учебные программы с учетом того, каких детей больше в новом классе.

Рассмотрим этапы совершенствования мыслительной деятельности у детей младшего школьного возраста. Основными этапами развития мышления в этом возрасте признаются: знакомство с признаками понятий, которое характерно для детей в возрасте 7-9 лет; развитие абстрагирования, т.е. у младших школьников появляется способность ликвидировать несущественные признаки без потери для понимания окружающих сути; формирование умения сравнивать. Происходит оно постепенно, но примерно в возрасте 8-9 лет ребенок способен выделять общее и отличия у любых групп предметов; выстраивание иерархии понятий появляется в третьем классе.

Несмотря на то, что данная возрастная группа обладает подобными характеристиками, овладение мыслительными процессами происходит постепенно. Для младших школьников перед переходом в пятый класс является нормой: самостоятельные и корректные рассуждения; анализ объектов, предметов и явлений; умение определять общее и частное; способность определения причинно-следственных связей, прогнозирование событий на основе данного навыка; умение определять существенные признаки для создания понятия способность принимать решение о правильной последовательности действий в разных ситуациях, умение строить алгоритмы.

Выводы. Формирование творческого мышления обучающихся является одной из злободневных проблем педагогической теории и практики, так как во многом наличие творческого мышления определяет способность человека к самореализации, саморазвитию и самовоспитанию в сложных социокультурных условиях современного общества. В настоящее время на первый план педагогическое сообщество выдвинуло не просто наличие знаний, умений и навыков, а способности к творческому применению этих знаний, умений и навыков в конкретных ситуациях. Чтобы усвоить конкретные знания, умения и навыки, применить то или иное правило, овладеть определенными компетенциями, сформировать универсальные учебные действия решаются поисково-творческие нестандартные задачи с целью развития творческого мышления и интеллектуальных способностей обучающихся.

Развитие логического мышления позволяет ребенку находить видовые признаки и родовое понятие. Для развития познавательной деятельности и мышления в младшем школьном возрасте лучше выбирать задания, напоминающие игру. Психологически эта форма является более комфортной для детей. Рекомендации психологов и педагогов могут быть сведены к следующему:

- предлагать картинки для сравнения по принципу «найди 10 отличий». Они не только развивают внимание, но и требуют от ребенка находить общие и отличительные черты объектов;

- решать логические задачи, когда несколько объектов или предметом нужно назвать одним словом. Подобные упражнения существуют даже в виде специальных программ для телефона, что позволяет совмещать приятное для ребенка с полезным;

- разработать алгоритм простых бытовых операций: утренняя зарядка, чистка зубов, принятие душа и т.д. Для младших школьников важно освоить последовательность действий и взаимосвязь между ними. Алгоритмы можно проговаривать устно, фиксировать на бумаге или рисовать;

- распределять в уме предметы между субъектами или по другим характеристикам. Например, есть пять тетрадей. Хватит ли их для Пети, Вани, Иры? Останутся ли тетради?;

- чаще использовать в учебе и в быту загадки, ребусы. Можно предложить ребенку самому придумывать загадки, что также полезно для развития абстрагирования и логического мышления;

- попросить описать словами без использования однокоренных слов простой процесс или предмет. Окружающие должны понять, что имел в виду ребенок;

- использовать игры или задания, чтобы убирать лишнее. Лишним может быть слово по любому признаку. Например, синий, желтый, темный, зеленый (лишнее – темный). В цепочке 13, 31, 22, 41 лишним является 41, так как в остальных случаях сумма цифр равна 4. Среди слов творческий, театральный, креативный, толстый лишним считается предпоследнее, потому что начинается не с буквы «т».

Данные рекомендации учитывают, что мыслительные процессы находятся в неразрывной связи общей системы психической деятельности. Поэтому тренируя младших школьников по одному направлению, развиваются и другие сферы. Совершенствование работы мозга в младшем школьном возрасте является важной платформой для будущего освоения научных понятий и фактов. Если родители хотят, чтобы их ребенок успешно справлялся не только с учебной нагрузкой, но и был способен самостоятельно оперировать знаниями, им необходимо приложить определенные усилия. Для этого достаточно несколько минут в день общаться с ребенком, включая упражнения на логику.

Литература:

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Книга 1. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2018. 567 с.

2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. Воронеж, 1995. 520 с.

3. Вишнева Н.Э. Актуализация креативности младших школьников в процессе реализации специальной развивающей программы: автореф. дисс. канд. психол. наук / Н.Э. Вишнева. Иркутск, 2016. 34 с.

4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. М.: Академия (переизд.), 2011. 492 с.

5. Гимпель Л.П. Творческая направленность личности как психолого-педагогическая проблема // Адукацыя и выхаванне. 2015. №7. С. 54-59

6. Данельченко Т.А. Педагогические условия активизации учебно-исследовательской деятельности как средства развития творческого потенциала младших школьников // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 4-1 (29). С. 121-125.

7. Дружинин В.Н. Психология общих способностей – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с.: (Серия "Мастера психологии")

8. Жорняк Б.Е. Развитие творческого мышления учащихся начальных классов на уроках музыкального искусства // Педагогика и современность. 2018. Т. 1. № 1-1. С. 125-128.

9. Котикова О.П. Развитие творческого потенциала одаренных детей / О.П. Котикова // Пазашкольнае выхаванне. 2014. №12. С. 31-35.

10. Кремнева Н.А. Развитие творческого мышления младших школьников посредством использования триз-технологии во внеурочной деятельности // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2019. № Т38. С. 81-85.

11. Манджиева Н.Н., Шагаева Н.А., Нураева Н.Н., Харкебенов А.А. Формирование творческого мышления у младших школьников в процессе учебной деятельности // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 2-1. С. 39-47.

12. Пичугин С.С. К вопросу о развитии творческих способностей младших школьников на уроках математики // Начальная школа. 2006. № 5. С. 41-47.

13. Симановский А.Э. Развитие творческого мышления у детей-дошкольников / А.Э. Симановский. Ярославль, 2019 118 с.

14. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. Томск: Изд-во Том. Университета. Москва: Изд-во «Барс», 2008. 392 с.

15. Яковлева У. Развитие творческого потенциала у младших подростков // Школьный психолог: Первое сентября. 2019. №6. С. 13-18.

УДК 378

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры профессиональной педагогики, технологии и методики обучения Гаджикурбанова Габипат Магомедовна
 Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Техническая эксплуатация автомобилей» Айбатыров Казбек Султанбекович
 Дагестанский государственный аграрный университет имени М.М. Джамбулатова (г. Махачкала);
кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Айбатырова Муслимат Абдуллаевна
 Дагестанский государственный аграрный университет имени М.М. Джамбулатова (г. Махачкала)

ПРАКТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ РЕАЛИЗАЦИИ КЕЙС-МЕТОДА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье раскрыта практическая составляющая реализации кейс-метода в современном образовательном пространстве. Показана роль кейс-метода в формировании профессионального опыта, значимость во внедрении в учебный процесс учебных методов, основывающихся не только на диалоге между педагогом и учащимся, но ориентированных на согласованности действий между самими учащимися. Особенно значимым условием для составления кейса является возможность творческого осмысления ситуации и вариативность её разрешения. Применение кейс-метода способствует формированию таких ключевых компетенций будущего специалиста, как готовность действовать в нестандартных ситуациях, готовность использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач. Педагогический потенциал кейс-метода обладает значительными преимуществами перед традиционными методами обучения.

Ключевые слова: кейс-метод, современное образовательное пространство, традиционные методы, формирование, студенты, вуз, обучение.

Annotation. The article reveals the practical component of the implementation of the case method in the modern educational space. The role of case-method in the formation of professional experience, the importance in introducing in educational process of training methods, based not only on dialogue between the teacher and the learner, but focused on the coherence between the students themselves. These methods, based on the principle of interaction, allow the student to learn to objectively assess the real situation, quickly navigate in various situations, identify a professional problem, taking into account the interests of colleagues and others, engage in communication with them and influence the result of joint activities. A particularly important condition for drawing up a case is the possibility of creative understanding of the situation and the variability of its resolution. The use of the case method contributes to the formation of such key competencies of the future specialist as the willingness to act in non-standard situations, the willingness to use individual creative abilities to independently solve research problems. The pedagogical potential of the case method has significant advantages over traditional teaching methods.

Keywords: case-method, modern educational space, traditional methods, formation, students, university, training.

Введение. В настоящее время в образовательной среде активно используется широкая палитра методов обучения. Есть некоторые из них, которые заявили о себе не так давно. Среди этих методов можно упомянуть дидактические и деловые игры, метод проектов, баскет-метод, кейс-метод, «перевернутый класс», «круглый стол», «мозговой штурм», дебаты и другие.

Достоинствами вышеуказанных методов, по мнению специалистов, являются:

- высокое мотивационное начало процесса обучения;
- наличие обратной связи от обучаемого к преподавателю;
- поощрение активного участия каждого в учебном процессе;
- более эффективное усвоение учебного материала;
- формирование у обучающихся собственного мнения и отношения;
- формирование жизненных навыков.

Традиционные формы обучения позволяют студентам приобрести опыт решения задач чётко сформулированных. Однако в профессиональной практике эти самые задачи могут осложняться рядом сопутствующих факторов, которые заранее не будут учтены. К ним могут относиться недостаток времени, психологический климат коллектива, индивидуальные интересы отдельных сотрудников, качество оснащённости рабочего места и многие другие. Поэтому важно ещё на ранней стадии формирования профессионального опыта заложить студенту качества, позволяющие оперативно действовать в обстановке нестандартной, осложнённой теми или иными обстоятельствами. Для этого в учебный процесс внедряются учебные методы, основывающиеся не только на диалоге между педагогом и учащимся, но ориентированные на согласованность действий между самими учащимися. Такие методы, построенные на принципе интеракции, позволяют студенту научиться объективно, оценивать реальную обстановку, оперативно ориентироваться в различных ситуациях, выделять профессиональную проблему, учитывая интересы коллег и окружающих, вступать с ними в коммуникацию и оказывать влияние на результат совместной деятельности.

Многие авторы подчёркивают, что обязательным условием кейса, должно выступать противоречие, проблема или их совокупность, построенные на реальных фактах.

Изложение основного материала статьи. В области образования, кейс-технологии начали применять сравнительно недавно, но теперь популярность этого метода стремительно набирает обороты. Исследованием кейс-метода как инструмента формирования компетенций, необходимых выпускнику высшей школы занимаются Попова С.Ю., Пронина Е.В., Зарукина Е.В., Хорева Л.В., Большаков А.С., Гладких И.В. и др.

Кейс-метод имеет практическую направленность. Он даёт возможность применять теоретические знания для того, чтобы решать задачи практического характера. Иными словами, студент, находясь еще в стенах вуза, получает практический опыт работы в самых разнообразных и нестандартных производственных ситуациях.

С помощью данного метода можно наиболее результативно усвоить учебный материал, так как в процесс вовлечены все учащиеся, причем такое участие достаточно эмоционально. Кейс-метод имеет много схожего с деловыми играми и по сути своей является «разновидностью групповой исследовательской аналитической деятельности, проектной технологии, порождающей эффект синергии». Суть метода, построенного на изучении и анализе конкретных ситуаций, основывается на том, что ситуация, предложенная для решения, включает в себе не только ту или иную практическую проблему, но и способствует актуализации ранее приобретенных знаний, необходимых для её решения. Важным условием в выборе таких учебных ситуаций становится неоднозначность или вариативность их решения. Опираясь на совокупность всех составляющих ситуации, учащиеся путём дискуссии должны выработать решение, оптимально отвечающее всем условиям.

Целью метода ставится анализ предлагаемой ситуации и поиск наиболее эффективного её решения, которое можно применить на практике. Учащиеся стараниями группы должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути, выявить основные и побочные проблемы, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Чтобы поспособствовать получению студентом первоначального профессионального опыта и формированию у него базовых профильных навыков, как нельзя лучше, подходит метод анализа конкретных ситуаций. В современной педагогической литературе его также называют методом ситуационного анализа, кейс-метод или case-study (от англ. *case* – случай, обстоятельство).

Таким образом, кейс-метод, совместно с тренингами, дискуссией, проектами, ролевыми и деловыми имитационными играми, портфолио, относится к педагогическим технологиям, построенным на принципе погружения в учебный процесс всех его участников. Использование его в качестве дидактического инструмента при изучении довольно широкого круга вопросов, способствует качественному их содержанию. Формирует умение использовать полученные знания в различных практических целях. Помогает будущим специалистам, находясь еще в стенах учебного заведения, приобрести навыки командной работы, сформировать умение генерировать свои собственные идеи и технологии их внедрения, заложит основы умения критично и оперативно работать с большими объемами разнонаправленной информации.

Как читают специалисты, остро стоит вопрос об использовании в вузе такого образовательного инструментария, который мог бы помочь студентам актуализировать полученные теоретические знания, объективно оценить реальную ситуацию, выделить проблему, учитывать имеющиеся ресурсы, принимать во внимание угрозы и риски.

Для этих целей хорошо подходит метод анализа конкретных ситуаций или «кейс-стади». Его педагогический потенциал заключается в том, что он:

- развивает критическое и творческое мышление; навыки диалогового мышления; учит сравнению различных подходов к решению одной проблемы;
- способствует формированию способности к минимизации издержек и затрат при решении проблемы, а также определить их характер;
- позволяет предвосхитить развитие ситуации.

Важным условием правильно составленного кейса является его соответствие следующим критериям:

- текст кейса должен быть понятен каждому студенту;
- учебные задачи, сформулированные в кейсе, необходимо актуализировать относительно современных реалий.
- кейсы должны быть адаптированы современной российской действительности. В том числе, в них необходимо учитывать менталитет российского народа.

С.Ю. Попова и Е.В. Пронина, помимо вышеперечисленных критериев, называют также: остроумность, доброжелательность, моральность и тактичность [1, с. 30].

Особенно значимым условием для составления кейса является возможность творческого осмысления ситуации и вариативность её разрешения. Это напрямую способствует формированию таких ключевых компетенций будущего специалиста, как готовность действовать в нестандартных ситуациях (ОК-2), готовность использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач (ПК-6) [3].

Для унифицированного и, как следствие, более удобного составления преподавателем кейса, необходимо определить его структуру.

Предлагаемая М.З. Хачатуровым и К.В. Гарной структура кейса представлена следующим образом (таблица 1):

Таблица 1

Структура кейса по М.З. Хачатурову и К.В. Гарной

№	Составные части	Характеристика
1	Название кейса	
2	Введение	Предполагает краткое описание ситуации перед формулировкой проблемы.
3	Основная часть	Заключается в непосредственном описании проблемы.
4	Заключение	Предполагает некую остановку в сюжете, предусмотренную для того, чтобы учащиеся смогли самостоятельно сформулировать проблему.
5	Приложения	Могут включать выдержки из различных источников, которые призваны дополнить основную текст второстепенной, но необходимой информацией.
6	Вопросы и задания	Предполагает формулировку вопросов и заданий таким образом, чтобы максимально активизировать работу всех учащихся.
7	Заключение	Представленные учащимися результаты их совместной работы, путём презентации оптимального, на их взгляд, решения.

Схожий вариант структуры кейса предлагают С.Ю. Попова и Е.В. Пронина. Согласно их рекомендациям, учебный кейс может выглядеть следующим образом:



Рисунок 1. Вариант структуры кейса (С.Ю. Попова и Е.В. Пронина)

Проводя сравнение этих двух подходов к процессу создания кейсов, следует отметить, что схожим элементом в создании дидактического материала является так называемое «зависание» сюжета, то есть неразрешённость.

Ещё одним немаловажным аспектом написания кейса является стиль изложения текста, он должен быть написан простым и доступным языком. Многие специалисты сходятся во мнении, что эмоциональная составляющая текста должна помочь обучаемым определить характер действующих лиц и условности ситуации.

Приступая к созданию кейса, необходимо придерживаться следующего алгоритма:

1. Определение учебных целей и задач кейса.
2. Определение ключевых моментов ситуации, из которых складывается проблема.
3. Формулировка тезисов.
4. Сбор и обобщение информации, на базе которой будет создаваться проблемная ситуация.
5. Создание текста кейса и приложений к нему.
6. Апробация кейса в реальных учебных условиях и дальнейшая его корректировка.
7. Подготовка окончательного варианта кейса, а также создание методических рекомендаций.

Описание предполагаемых действий участников учебного процесса.

И те, и другие авторы, в качестве материала для создания кейсов, рекомендуют использовать тексты статей, опубликованных в средствах массовой информации и информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», видео- и аудиоматериалы, материалы всевозможных интервью. Также источником для поиска кейсовых ситуаций могут быть вузовские базовые школы, где студенты вузов могут проходить практику, а руководители брать за основу реальные ситуации.

Педагогические ситуации должны отвечать следующим требованиям:

1. Сложность педагогических ситуаций должна соответствовать уровню обучения. Слишком сложные ситуации могут снизить мотивацию.
2. Каждая ситуация должна обладать необходимой информативностью или основного текста или приложений к нему. Это должно позволить студентам самостоятельно выявить проблемы, которые необходимо решить.
3. Каждая педагогическая ситуация должна иметь несколько путей её решения, чтобы студенты могли найти оптимальный вариант.

Для того, чтобы студенты могли научиться правильно выстраивать план решения той или иной ситуации, важно не раскрывать всю имеющуюся информацию сразу, а дать им возможность самостоятельного поиска необходимых данных, путём взаимодействия с преподавателем и между собой.

Тематика кейсов должна соответствовать тематике занятия. Не следует перегружать задания параллельными вопросами, которые могли бы внести неясность в освоения основных знаний [2].

Как говорилось ранее, педагогический потенциал кейс-метода обладает значительными преимуществами перед традиционными методами обучения (лекция, семинар). Это обусловлено широкой палитрой дидактических методов, включённых в процесс работы над конкретной ситуацией. Важно, что в процессе разбора ситуации, применяя различные подходы, студенты формулируют различные индивидуальные точки зрения, которые необходимо свести к единой. Разнообразие точек зрения и подходов к решению проблемной ситуации требует от преподавателя достаточного погружения в учебный процесс и полной включенности во внутреннюю работу малых групп, чтобы организовывать эмоциональную, но в то же время равноправную дискуссию. Дискуссию, в которой соблюдаются этические нормы и правила общения, что в свою очередь воспитывает в студентах умение аргументировано отстаивать свою позицию и выстраивать конструктивный диалог.

Говоря о роли преподавателя на занятиях с использованием кейс-метода, необходимо сделать акцент на том, что его роль существенно отличается от привычной. Конечно, не стоит утверждать, что его роль сводится к минимуму и большинство своих полномочий он передаёт обучаемым. Скорее наоборот, предоставляя студентам больше свободы в выборе подхода к решению задачи, преподаватель должен, не вмешиваясь открыто в процесс обсуждения, направить ситуацию в нужное русло.

«Во время общего обсуждения роль преподавателя должна оставаться скрытой, незаметной. Преподаватель выполняет здесь лишь две функции: регулирующую и корректирующую. Иначе говоря, если

обсуждение проходит неинтересно, он направляет его в нужное русло, в случае необходимости – снимает напряжение в группе и т.д.» [4, С. 55].

Видимый переход преподавателя на второй план подразумевает скрытую активизацию роли самих студентов в процессе освоения дисциплины. Основной функцией преподавателя становится наблюдение. При возникновении противоречий внутри групп или между ними, вмешательство преподавателя в процесс их разрешения допускается в крайнем случае и носит лишь регулятивный характер.

Трансформация роли преподавателя из докладчика в наставника, означает поиск им новых подходов к организации учебного процесса:

- необычные задания;
- неординарное построение занятий;
- занимательные упражнения;
- организация творческой работы;
- подбор научных фактов;
- создание учебных ситуаций;
- разработка методических рекомендаций.

Методические рекомендации для студентов по работе с кейсами должны включать в себя различные памятки, инструкции по работе с кейсом, алгоритмы разбора ситуации, порядок формулировки и защиты ответа.

Схематично деятельность преподавателя по подготовке занятия с применением кейс-метода может выглядеть следующим образом (рисунок 1):



Рисунок 2. Организация деятельности преподавателя

Ключевым организационным моментом занятия с применением кейс-метода является подготовка дискуссии. «От того, как начнется обсуждение кейса, зависит общий тон, интерес и направленность всего занятия. Чтобы быть эффективной, учебная стратегия обсуждения должна быть тщательно подготовлена, структурирована, регламентирована во времени и контролируема. Преподаватель должен стараться предусмотреть возможную реакцию аудитории на поставленные вопросы, направляя обсуждение на достижение учебных целей» [1].

Выводы. Решение ситуационных задач в процессе применения кейс-метода способствует формированию умения использовать полученные теоретические знания на практике, учит анализу разнообразных педагогических ситуаций, критическому мышлению, умению аргументировать свою позицию, умению обобщать информацию и делать выводы, умению предвосхищать результаты тех или иных спорных вопросов, умению «вживаться» в роль героев кейса, а также умению работать с нормативными документами [6-9].

Кейс – технологии являются перспективным методом преподавания истории в школе, нацеленным на реализацию эффективной современной образовательной политики, обеспечивающей качество обучения в вузе.

Литература:

1. Бекоева М.И., Амбалова С.А. Использование кейс-технологий в образовательном процессе вуза // АНИ: педагогика и психология. 2016. №2 (15). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-keys-tehnologiy-v-obrazovatelnom-protsesse-vuza> (дата обращения: 13.10.2020).
2. Гаджигурбанова Г.М. Анализ подходов к классификации кейсов // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 3 (40). С. 9-12.
3. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата): приказ от 04.12.2015 № 1426 // <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf>
4. Применение кейс-метода в образовательном процессе и методической работе ссуза: Научно-методическое пособие / Составители: Аргунова Т.Г., Андреева В.Н., Пастухова И.П., Подвойский В.А. / Под общей редакцией И.П. Пастуховой. – М., 2007. 104 с.
5. Современные образовательные технологии. Кейс-стади: учебное пособие для академического бакалавриата / С. Ю. Попова, Е.В. Пронина. М.: Издательство Юрайт, 2019. 126 с.
6. Сорокопуд Ю.В., Низиков М.А. Детерминанты модернизации профессиональной подготовки преподавателей высшей школы России // Мир образования - образование в мире. 2010. № 1 (37). С. 11-15.
7. Сорокопуд Ю.В. Подготовка преподавателей высшей школы в процессе реализации ФГОС ВПО нового поколения // Вестник университета. 2012. № 6. С. 284-287.
8. Сорокопуд Ю.В. Новые требования к подготовке преподавателей высшей школы в контексте современных образовательных реалий // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 4 (41). С. 198-200.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Галияхметова Альбина Тагировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный энергетический университет» (г. Казань);
доктор педагогических наук, профессор Фахрутдинова Гузалия Жевдятовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);
кандидат филологических наук, доцент Гайнутдинова Дина Жевдятовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГОВ В ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНО-МОДУЛЬНОГО ПОДХОДА

Аннотация. Статья посвящена вопросам повышения эффективности методической работы педагогов в образовательных учреждениях на основе проектно-модульного подхода. Интеграция этих двух подходов позволит реализовать достоинства каждой составляющей технологии. В исследовании рассмотрены цель, концепты, принципы и модели организации методической работы в школе на основе проектно-модульного подхода.

Ключевые слова: методическая работа, повышения качества образования, технология проектно-модульного обучения, педагогические работники.

Annotation. The article is devoted to the issues of increasing the effectiveness of the methodological work of teachers in educational institutions based on the design-modular approach. The integration of these two approaches will realize the advantages of each component of the technology. The study examined the purpose, concepts, principles and models of organizing methodological work in the school based on the design-modular approach.

Keywords: methodological work, improving the quality of education, technology of project-module training, teaching staff.

Введение. В современных условиях в целях непрерывного образования и повышения качества образования важно не столько быть вооруженным знаниями, сколько уметь добывать знания. Постоянное увеличение научной информации исключает возможность человека овладеть ею в полном объеме. В связи с этим эффективным средством обучения в образовательной организации являются технологии проектного и проектно-модульного обучения, которые являются разновидностью проблемного обучения. На необходимость активной реализации проектной технологии в общеобразовательных организациях указывается в Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования. Данные технологии обеспечивают не только получение новых знаний, но и эффективное развитие обучаемых и практическую реализацию полученных знаний.

Технология проектно-модульного обучения является также важным средством повышения эффективности методической работы педагогических работников школы.

Изложение основного материала статьи. «Методическая работа в школе – это основанная на достижениях науки и передовой практики система мер и мероприятий, направленных на повышение профессионального мастерства педагогических работников» [1; 2].

Проектная технология в системе методической работы в школе – это технология, в основе которой лежит самостоятельная учебно-познавательная деятельность педагогов по повышению своего профессионального мастерства (под руководством руководителей школы, профессиональных объединений и наставников, ориентированная на конечный практический (методический) продукт, например в форме поурочного плана или технологической карты урока).

Слово «проект» (в буквальном переводе с латинского – «брошенный вперед») толкуется в словарях как «план, замысел, текст или чертеж чего-либо, предвещающий его создание». Это толкование получило свое дальнейшее развитие: «Проект – прототип, прообраз какого-либо объекта, вида деятельности и т.п.» Н.Ю. Пахомова определяет проект как «самостоятельную учебно-познаваемую (творческую или игровую) деятельность учащихся под руководством учителя, имеющую общую цель, согласованные методы, способы деятельности и направленную на достижение общего результата деятельности» [3, с. 26].

Проектная технология была разработана в начале XX века американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником В.Х. Килпатриком с целью ориентирования обучения на целесообразную практическую деятельность обучаемых с учетом их личных интересов. В 1905 г. русский педагог С. Шацкий пытался использовать проектный метод в обучении. Широкое распространение и развитие этот метод получил в отечественной и зарубежной педагогике в 20-30-х годах XX столетия, т.к. он способствовал рациональному сочетанию теоретических знаний и практического применения для решения конкретных проблем. Но в СССР в 30-е годы его запретили использовать в школе, т.к. массовое использование проектного метода мешало изучению учебных дисциплин. «Систематическое изучение учебных предметов было заменено проектами. Вследствие этого знания учащихся оказались на низком уровне» [4, с. 17].

В настоящее время снова пристальное внимание уделяется проектной технологии. Но «сейчас проектная деятельность не заменяет систематическое изучение дисциплин, а осуществляется параллельно изучению дисциплин» [5].

Технология модульного обучения является одним из направлений индивидуального обучения, позволяющая осуществлять самостоятельное обучение, позволяющее регулировать содержание и темп учебного процесса» [5]. Данная самостоятельная работа педагогических работников проводится под руководством руководителей школы, профессиональных объединений учителей, наставников.

Интеграция технологий проектного и модульного обучения в процессе методической работы позволит реализовать достоинства каждой составляющей технологии (и проектного и модульного обучения).

Методическая работа на основе проектно-модульной технологии – это дифференцированная и индивидуализированная самостоятельная учебно-познавательная деятельность педагогических работников по повышению их профессионального мастерства и квалификации, ориентированная на достижение конечного практического методического продукта.

Алгоритм – основные этапы проектной технологии организации методической работы в школе:

1. Входная диагностика и дифференциация педагогических работников по уровню готовности (компетенции) реализации современных педагогических технологий.

2. Дифференцированная актуализация опорных знаний.

3. Самостоятельный проблемно-ориентированный анализ педагогическими работниками состояния своей профессиональной компетентности. Например, учителя математики в процессе данного анализа пришли к выводу, что недостаточно владеют технологией личностно-ориентированного обучения. Проблема заключается в необходимости овладеть данной педагогической технологией (в дальнейшем все этапы проектной деятельности ориентированы на овладение учителями технологией личностно-ориентированного обучения).

4. Дифференцированное (индивидуальное) планирование проектной деятельности педагогами:

а) Образовательная цель – сформировать у учителей профессиональные компетенции личностно-ориентированного обучения с учетом их индивидуальных особенностей.

б) Цель как конечный практический продукт (комплекс методических продуктов). Разработать (подготовить):

- учебно-методическое пособие по технологии личностно-ориентированного обучения (ТЛОО);

- поурочный план или технологическую карту личностно-ориентированного урока;

- открытый урок с использованием технологии личностно-ориентированного обучения;

- критерии оценки и анализа личностно-ориентированного урока.

При дальнейшем планировании и реализации задач, конкретных мер и мероприятий учителя ориентируются не только на то, что у них должны сформироваться определенные знания, но они также готовят (разрабатывают) описанный комплекс методических продуктов.

При этом решаются следующие задачи:

а) изучить литературу по ТЛОО;

б) изучить электронную информацию по ТЛОО;

в) изучить опыт работы учителей, владеющих технологией личностно-ориентированного обучения;

г) учеба на курсах по ТЛОО и т.д.

5. Самостоятельная учебно-поисковая и исследовательская деятельность педагогических работников:

а) поиск и изучение педагогами информации по технологии личностно-ориентированного обучения (литературы, цифровой информации, опыта работы, обучение на курсах по данной теме и т.п.);

б) исследовательская деятельность педагогов. (Можно уже на этом этапе проверить некоторые гипотезы об эффективности изучаемой технологии, например, гипотезу об эффективности индивидуализации и реализации субъектного опыта учащихся в обучении).

6. Подготовка учителями конечного методического продукта (описание методических продуктов представлено в пункте 4 «Планирование»).

7. Внедрение технологии личностно-ориентированного обучения в практическую деятельность (все учителя методического объединения).

Успешная подготовка комплекса конечных методических продуктов ((а) учебно-методического пособия или памятки по ТЛОО; б) плана или технологической карты личностно-ориентированного урока; в) открытого урока с использованием ТЛОО; г) критериев оценки и анализа личностно-ориентированного урока) позволит в дальнейшем учителям без особых затруднений реализовать на практике изучаемую педагогическую технологию.

При традиционном подходе учителя в процессе методической работы ограничились бы лишь прослушиванием теоретической лекции или выступления учителей по данной технологии (без подготовки комплекса методических продуктов). Тогда эффективно реализовать инновационную технологию на практике им пришлось бы гораздо сложнее.

8. Презентация проекта.

9. Рефлексия (самооценка, самоанализ) проектной деятельности.

Концепты проектно-модульной технологии дополнительного профессионального образования учителей в процессе методической работы:

1. Самостоятельная учебно-поисковая, исследовательская работы педагогических работников.

2. Осознание учащимися проблемы необходимости повышения профессиональной компетентности учителей и направленность методической работы на конечный практический «осязаемый» продукт (например, конечный методический продукт может быть в форме памятки об инновационной технологии, технологической карты урока на основе данной технологии и т.д.).

3. Реализация индивидуальных образовательных программ (траекторий) повышения профессиональной компетентности (квалификации) педагогов.

Ключевая цель проектно-модульного подхода к организации методической работы – повышение эффективности методической работы на основе:

а) развития у педагогических работников умений и навыков самостоятельно получать профессиональные знания, работать с педагогической информацией; эффективной реализации метапредметных универсальных учебных действий (УУД) (коммуникативных, регулятивных, познавательных), развития исследовательских умений и навыков;

б) ориентации на конечный практический продукт;

в) индивидуализации обучения педагогов.

Принципы проектно-модульной деятельности:

а) мотивация (стимулирование учебно-поисковой деятельности педагогических работников);

б) оптимальное сочетание теоретических и практических форм методической работы;

в) адаптивность методической деятельности;

г) приоритет индивидуальной формы методической работы (при реализации других форм).

Традиционно методическую работу учителей организовывали руководители (школы, методических объединений, творческих (проблемных) групп). Учителя часто оставались или пассивными слушателями, или выполняли конкретные задания руководителей.

При реализации проектно-модульного подхода к организации методической работы усиливается самостоятельная работа педагогических работников. Координирующую, направляющую функцию совместно с руководителями школ осуществляют наставники (тьюторы, менторы, эдвайзеры, коучи).

Выводы. Модели организации методической работы педагогов в школе на основе проектно-модульного подхода, разработанные нами, были экспериментально проверены и апробированы в педагогической деятельности ряда общеобразовательных учреждений г. Казани. Результаты исследования позволили сделать вывод о положительном влиянии данных моделей как на методическую работу, так и на образовательный процесс в учреждениях общего образования, их ресурсы и результаты.

В ходе эксперимента отмечены следующие изменения:

1) повышение качества конечных результатов в работе общеобразовательной школы (количество учащихся экспериментальных классов, окончивших учебный год на «4» и «5», с 53% увеличилось до 60%);

2) повышение качества и эффективности образовательного процесса (количество учебных занятий в экспериментальных классах, на которых реализуются современные педагогические технологии в общеобразовательной школе с 24% увеличилось до 86%);

3) повышение профессиональной компетентности и уровня творческого саморазвития педагогических кадров (количество учителей общеобразовательных школ с высоким уровнем творческой самореализации с 18% увеличилось до 57,5%).

Литература:

1. Письмо Министерства образования и науки РФ от 9 октября 2013 г. № 06-735 «О дополнительном профессиональном образовании» - М., 2013.

2. Немова Н.В. Теоретические аспекты методической работы. – М., 2015.

3. Пахомова Н.Ю. Учебный проект: его возможности. Текст / Н.Ю. Пахомова // Учитель, 2000. - № 4. – С. 52-55.

4. Чечель И.Д. Исследовательские проекты в практике школы. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в школе. – М., 2010.

5. Чошанов М.А. Теория и технология проблемно-модульного обучения в профессиональной школе. – М., 2002.

Педагогика

УДК 376.1 (082)

аспирантка Гарёва Татьяна Александровна

Институт специального образования и психологии Государственного автономного образовательного учреждения Московского городского педагогического университета (г. Москва)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИИ РЕЧЕЯЗЫКОВЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы изучения речевых и двигательных процессов у детей с дизартрией, организация их комплексного выявления и эффективных методов, приемов и технологий преодоления. Представлен анализ результатов исследования речевых и двигательных процессов, который существенно уточняет и расширяет современные научные сведения о структуре дизартрических расстройств речи.

Ключевые слова: дизартрия, технологии, речевые и двигательные процессы.

Annotation. The article discusses topical issues of studying speech-language and motor processes in children with dysarthria, the organization of their complex identification and effective methods, techniques and technologies for overcoming, taking into account the clarification and expansion of scientific information about the structure of the studied speech disorders.

Keywords: dysarthria, technologies, speech-language and motor processes.

Введение. Современный междисциплинарный анализ изучения речевых и двигательных процессов у детей с дизартрией в российских и зарубежных науках обуславливает наличие тесных взаимосвязей логопедии с дисциплинами различного профиля (медицинскими, психологическими, лингвистическими и т.д.). Совершенство данных исследований позволяет определить наиболее перспективные направления изучения детей с дизартрией и проблемы современной науки и образования, обозначить оптимальные методы и приемы преодоления вербальных и невербальных расстройств.

Изложение основных материалов статьи. Комплексный подход предполагает совместное изучение речевых и двигательных расстройств, их детальный анализ специалистами различного профиля, сопоставление выявленных речевых недостатков в узусе современных достижений различных наук. Ключевое значение в этиологии и патогенезе звуковых расстройств отводится наличию и степени выраженности артикуляционной апраксии (диспраксии), афферентной и эфферентной импульсации. В практике дошкольной логопедии наиболее часто встречается псевдобульбарная дизартрия, возникающая при поражении двусторонних подъязычных кортико-нуклеарных путей и связанных с иннервацией тройничного, лицевого и подъязычного нервов, а также с церебральными параличами и парезами в скелетной мускулатуре [1, 3, 5].

Анализ научных исследований речевых и двигательных процессов демонстрирует широкий спектр вариативности и неоднородности этих нарушений, наличия их комбинаторности [1, 2, 3, 4, 7, 10]. Помимо этого, в логопедии остаются актуальными вопросы разработки методов дифференциальной диагностики и эффективных технологий устранения вариативных речевых и двигательных расстройств. Наряду с традиционными приемами диагностики, коррекции и реабилитации вербальных и невербальных недостатков в отечественной науке разработаны и внедрены в практику работы современные наукоемкие технологии,

позволяющие наиболее точно выявить спектр обозначенных нарушений, определить эффективные способы их устранения. В последние годы в практику работы учреждений различных ведомств вошли компьютерно-аппаратные технологии, функционирующие на основе биологической обратной связи и позволяющие с максимальной точностью определить структуру исследуемого нарушения.

В практике работы учреждений различного профиля (образование, здравоохранение) широко апробированы игровые интерактивные технологии, способствующие осуществить комплексное воздействие на все компоненты речезыковой системы и психики в целом. Возможности современных научных исследований позволяют изучить функциональные состояния головного мозга в условиях онто- и дизонтогенеза, выявить особенности нарушений и разработать эффективный план коррекционно-развивающих воздействий. Исследования нейроакустических, нейрофизиологических, нейробиологических технологий диагностики свидетельствуют о наличии и взаимосвязи локальных, дефицитарных нарушений в коре головного мозга и их влияние на дальнейшее развитие и формирование речезыковых процессов, становления личности, эмоционально-волевой сферы, двигательных процессов и поведения.

В современной теории и практике логопедии возникает необходимость проведения принципиально новых исследований углубленного изучения речезыковых и двигательных процессов у детей с дизартрией, выявления вариативных взаимосвязей и взаимозависимостей у дошкольников с различной степенью выраженности дизартрии. В связи с этим, было спланировано и проведено экспериментальное исследование речезыковых и двигательных процессов у детей 6-7 с дизартрией. Исследование проводилось в период с 2006 по 2019 гг. и в совокупности охватило 450 детей с заключениями «дизартрия», «стертая дизартрия», «минимальные дизартрические расстройства». Программа экспериментального изучения была основана на традиционных методах и приемах обследования речезыковых и двигательных процессов, достаточно широко изложенных в теории логопедической науки [2, 4, 6, 9, 11]. Помимо этого, в процессе экспериментального исследования были широко использованы современные интерактивные технологии (Пабло Систем), позволяющие выявить новые качественные и количественные особенности вербальных и невербальных процессов. Статистический анализ результатов экспериментального исследования проводился по общеизвестному коэффициенту корреляции τ Кендалла, а также в процессе проведения кластерного анализа. Результаты ранжирования экспериментально-статистических показателей представлены в виде итоговых уровней коморбидности (созависимости): микро-, мезо- и макрокоморбидности. Вариативность сочетаемости исследуемых процессов имела разную степень выраженности – (коморбидность): уровень микрокоморбидности – характеризуется незначительными, легкими двигательными нарушениями двигательных процессов в сочетании с отдельными нарушениями речевых (фонетическое оформление речевого высказывания) и языковых процессов (фонологических, лексических); уровень мезокоморбидности – затрагивает стойкие, нарушения речи (фонетики) и интонационного оформления речевого высказывания в сочетании с отдельными языковыми трудностями, касающимися преимущественно фонологических процессов в сочетании с недостаточностью навыков морфологического и синтаксического оформления речевого высказывания. В структуре данного нарушения прослеживается взаимосвязь речевых и языковых (преимущественно фонологических процессов) с нестойкими нарушениями двигательных процессов (кистевых и артикуляционного праксиса); уровень макрокоморбидности свидетельствует о наличии системных нарушений всех компонентов речи и языка в сочетании с двигательными трудностями, проявляющимися в результате проведения программы констатирующего эксперимента. Результаты констатирующей части экспериментального исследования стали ключевыми методическими выводами для проектирования и реализации логопедической работы по формированию речезыковых процессов у детей с дизартрией. Общим, превалирующим признаком у детей с дизартрией явились особенности интерпретации и переноса навыков самостоятельного выполнения параметров исследования на принципиально новый лингводидактический материал в процессе различных видов деятельности. Помимо этого, у детей были выявлены недостатки кинестетической и проприоцептивной стимуляции, особенности разборчивости и внятности речи, моторные трудности выполнения заданных артикуляторных программ и т.д. Недостатки речевых, языковых и двигательных процессов у дошкольников экспериментальной группы широко варьировались и отличались качественным своеобразием и стойкостью проявлений нарушений в структуре исследуемого расстройства, что явилось существенным вкладом в изучение и расширение научных данных этиопатогенеза дизартрических расстройств речи у детей. Впервые в теории и практике логопедии были выявлены и детально описаны общие и специфические трудности детей с дизартрией. К числу общих трудностей были отнесены трудности внешнего (фонетического) оформления речевого высказывания, интонационной окраски речи. Специфические недостатки предполагали наличие ошибок в слоговом оформлении слов, трудности дифференциации оппозиционных фонем и т.д. Резюмируя результаты вышеизложенной экспериментальной части исследования, можно констатировать необходимость дальнейших разработок и внедрения в практику логопедического воздействия современных технологий коррекции речезыковых и двигательных процессов, основанных на методе поэтапного формирования контроля и самоконтроля выявленных нарушений.

Выбор современных технологий коррекции выявленных нарушений был обусловлен также необходимостью активизации у детей межанализаторного взаимодействия, особенностей наличия коморбидных связей и взаимосвязей речезыковых и двигательных процессов, устранением выявленных общих и специфических недостатков исследуемых параметров экспериментальной программы. Организация комплексного коррекционно-развивающего воздействия предполагала составление и реализацию на практике персонализированных программ для детей с различной степенью выраженности дизартрии, основанных на вибрационно-тактильно-акустической полимодальности и предполагающие учет выявленных индивидуальных, общих и специфических особенностей речезыковых и двигательных процессов у детей с дизартрией. К таковым технологиям интерактивного воздействия и взаимодействия были отнесены многофункциональные комплексы Пабло Систем, Хабилект, Интон-М, Дельфа-М и т.д. Применение данных технологий в логопедической работе предполагали разработку отдельных игровых персонализированных приемов логопедического воздействия внутри каждого направления коррекционно-развивающего воздействия, учитывающие общие и специфические особенности речезыковых и двигательных процессов детей с дизартрией. Соответственно, в экспериментальной работе поэтапно отработывался каждый элемент движения, его фиксация, анализ и совокупность серии движений. Логопедическая работа по данному направлению осуществлялась с помощью компьютерно-аппаратной программы Пабло Систем «Pablo

System», функционирующей по принципу аудиовизуальной и тактильной обратной связи, что позволило поддерживать мотивацию и устойчивое внимание на протяжении всего занятия. Указанная аппаратура содержит эмоционально значимые игры, интересные детали оборудования и модально разнообразное сопровождение игр (музыкальное, звукоподражательное, анимационное), что помогает в формировании навыков самоконтроля и ориентировочно-практической деятельности детей. Игровые упражнения проводились на основе интерактивной сенсорно-интегративной организации движений, что оказывало благоприятное воздействие на формирование высших психических функций (внимание, память, мышление, воображение), объем и амплитуду заданных двигательных проб, овладение логическими операциями и интерпретацию полученных результатов в самостоятельной практической деятельности. Дошкольники тренировались в выполнении заданных движений, базисом которых явилась зрительно-моторная координация, в словесном обозначении различных частей тела, навыков образования сравнительных конструкций, дифференциации простых и составных предлогов и в ориентировке в ближайшем пространстве. Выбор игрового упражнения, заданной моторной программы и уровня сложности отработывался детьми последовательно в зависимости от индивидуальной динамики и продвижения каждого ребенка. Для детей модули были ориентированы на формирование быстроты и точности двигательной реакции, организации навыков самоконтроля, активизации познавательной деятельности в процессе реализации заложенной двигательной программы. Так, у дошкольников с дизартрией были выявлены вариативные коморбидные трудности функциональных движений кистей и пальцев рук и произношения слов со сложной слоговой структурой, освоения пространственных ориентировок. Соответственно, игровые персонализированные приемы были разработаны на основе особенностей сопряженности и созависимостей векторов исследуемых процессов.

Выводы. Результаты констатирующей части экспериментального исследования стали ключевыми методическими выводами для проектирования и реализации логопедической работы по формированию речезыковых и двигательных процессов у детей с дизартрией. Материалы вышеизложенного исследования явились важнейшими методическими достижениями для современной теории логопедии, расширяющие границы мировых научных инноваций, практик изучения и методов эффективного устранения речезыковых и двигательных расстройств у детей с дизартрией.

Литература:

1. Артемова Е.Э. Логопедическая работа по формированию звукопроизношения у дошкольников со стертой дизартрией // Логопедия сегодня. 2008. № 1. С. 50-53.
2. Бабина Г.В. Дизартрия: учеб-метод. Пособие / Г.В. Бабина, Л.И. Белякова, Р.Е. Идес // М.: МПГУ, 2016. 124 с.
3. Винарская Е.Н. Дизартрия. М.: АСТ АСТРЕЛЬ, 2005. 141 с.
4. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: метод. пособие. М.: Изд-во АЙРИС ПРЕСС, 2005. 96 с.
5. Гуровец Г.В., Маевская С.И. К вопросу диагностики стертых форм псевдобульбарной дизартрии // Вопросы логопедии. М.: Просвещение, 1978. С. 25-32.
6. Лопатина Л.В. Изучение и коррекция психомоторики у детей с минимальными дизартрическими расстройствами Л.В. Лопатина // Дефектология. 2003. №5. С. 45-51.
7. Мастоюкова Е.М. Физическое воспитание детей с церебральным параличом. М.: Просвещение, 1991. 159 с.
8. Панченко-Миль И.И. Дизартрические и анартрические расстройства речи у детей с ДЦП и особенности логопедической работы с ними. – М.: Парадигма, 2019. 312 с.
9. Правдина О.В. Схема логопедического анализа речевых нарушений // Очерки по патологии речи и голоса. М.: Просвещение, 1960. С. 16-22.
10. Приходько О.Г. Дизартрические нарушения речи у детей раннего и дошкольного возраста // Специальное образование. 2010. № 2. С. 68-81.
11. Серебрякова Н.В. Характер вербальных ассоциаций у дошкольников со стертой дизартрией, осложненной общим недоразвитием речи // Логопедия. 2006. № 2. С. 10-21.

Педагогика

УДК 378.14

доктор педагогических наук, профессор Глузман Неля Анатольевна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье изложены результаты исследования, посвященного вопросам компетентностного подхода к разработке новых образовательных программ для отечественных вузов. Авторы доказывают необходимость и эффективность построения профиограмм для выпускников вузов с учетом формирования социально-деловой компетентности. Приведен перечень социально-деловых компонентов профессиональной компетентности, которые необходимо формировать у будущих педагогов.

Ключевые слова: глобализация высшего образования, профессиональная компетенция, социально-деловая компетентность, компетентностный подход.

Annotation. The article presents the results of a study on the competence-based approach to the development of new educational programs for domestic universities. The authors prove the necessity and effectiveness of constructing profiograms for university graduates, taking into account the formation of social and business competence. The list of social and business components of professional competence, which must be formed in future teachers, is given.

Keywords: globalization of higher education, professional competence, social and business competence, competence-based approach.

Введение. В условиях серьезных преобразований в социальной, политической, экономической сферах общественной жизни приоритетными направлениями развития системы высшего педагогического образования становится его модернизация и практическая направленность, сопровождающиеся существенными изменениями требований к уровню подготовки выпускников. Это обусловлено рядом причин. Во-первых, современный педагог выступает активным субъектом социально-педагогической деятельности, создает условия для успешной социализации обучающихся, активизирует педагогический потенциал социума. Во-вторых, образовательная организация любого уровня рассматривается сегодня как открытая социально-педагогическая система, в условиях которой осуществляется взаимодействие всех участников социально-педагогической деятельности (обучающихся, учителей, воспитателей, социальных педагогов, психологов, родителей, администрации и т.д.). Глобализация образовательного пространства только актуализирует необходимость эффективного социального развития личности, формирования у будущих педагогов навыков и умений реализации интегративных деловых контактов, сотрудничества с целью достижения взаимопонимания, успешного выстраивания взаимоотношений во всех системах интеракции и предполагающее наличие определенных компетенций и личностных характеристик индивида среди которых важнейшее место занимает социально-деловая компетентность.

В условиях постиндустриального общества и глобализации всех процессов человеческой цивилизации особо ценится специалист – высококласный профессионал, который формируется в условиях новой информационной действительности. В связи с этим образовательные программы педагогических вузов разрабатываются с учетом компетентностного подхода к формированию профилированной программы будущего педагога. Компетентностный подход означает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с формирования теоретических знаний на создание условий для овладения комплексом профессиональных компетенций, определяющих способности выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникационно насыщенного пространства.

Осознание запросов глобализованного общества на подготовку конкурентоспособных специалистов диктует новые весомые составляющие ключевых компетентностей специалиста. В целом глобализм понимается как «мировоззрение, которое базируется на видении мира как единого целого, а человечества – как взаимосвязанного мирового сообщества, в котором общепланетарные характеристики преобладают и осознаются причастность к общечеловеческим проблемам и глобальным процессам» [4], а «применение глобально-эволюционных представлений к глобальному знанию ведет к его видению как интеграционно-общенаучного знания, получаемого в результате исследования глобальных процессов и глобальной эволюции, которое в перспективе становится фундаментальной основой всей науки и образования XXI века. Это знание может быть использовано в глобальной практической деятельности, направленной на выживание цивилизации и сохранение биосферы и других геосфер» [8].

Ученые сходятся во мнении о необходимости внедрения концепций опережающего / ноосферного образования, основы которого были заложены еще во второй половине XX в. А.Д. Урсул уверен, что образовательная система, впитывая научные знания ноосферно-ориентированной науки, постепенно превратится из консервативной системы в опережающую, ибо только такая информационная система и сможет обеспечить выживание всего человеческого рода. Только умея предсказывать и прогнозировать, можно будет реализовать комплекс превентивных, предупредительных действий, направленных на выживание цивилизации [7].

Глобализация науки (к примеру, академическая мобильность ученых, распространение знаний, публикаций и цитирования, использования для этого информационных технологий, формирование международных научных организаций и т. п.) влияет на развитие глобального образования, которое прежде всего связывается с перспективами развития открытого и дистанционного образования, прежде всего с использованием сети Интернет [9]. Эти тенденции дают возможность обосновать определенную комплексную модель компетенций современного профессионала.

В работе «Концептуализация модели ноосферного развития современного социума и образования информационного общества» авторы выделяют качества будущего специалиста, подготовка которого осуществлялась в этом информационном обществе. Акцентируем внимание на нескольких. Итак, молодой специалист осознает ответственность выбора способов разумной деятельности, которая согласуется с экологическими и моральными императивами; организует свою жизнедеятельность на основе универсальной этики; понимает необходимость устойчивого развития человечества и «коэволюционного» развития природы и общества; пытается на основе личной деятельности внести вклад в гармонизацию отношений между обществом и обществом и природой; проявляет толерантность в общении между людьми и природой; занимается самообразованием, самопознанием, самоутверждением; формирует новые компетентности, отражающие жизнедеятельность ноосферной цивилизации [3].

Реализуя междисциплинарный подход к созданию профилированной программы будущего специалиста, мы обобщили определенные результаты исследований социологов, психологов, лингвистов и специалистов по социальным коммуникациям. Ученые (Г.М. Андреева, М.С. Андрианов, М.А. Василек, М.С. Каган, Э. Мерманн, Г.Г. Почепцов, А.В. Соколов и др.) акцентируют внимание на необходимости развития коммуникативных умений и навыков для осуществления процесса профессионального общения в группе, коллективе, команде.

В публикациях последних лет можно найти множество доказательств приверженности современных педагогов и специалистов-практиков компетентностному подходу в образовании, в том числе – в центрах повышения квалификации, центрах переподготовки. В связи с намеченными тенденциями в «непрерывном» образовательном процессе задачей преподавателей ведущих дисциплин в учреждениях высшего образования должно стать определение общих и специальных компетенций будущих специалистов в соответствии с направлениями их профессиональной подготовки и разработка перечней соответствующих компетентностей. К таковым в первую очередь необходимо причислить социально-деловую компетентность.

Опираясь на результаты исследований содержания образовательных программ гуманитарных факультетов отечественных учреждений высшего образования, можно утверждать, что для решения

проблемы подготовки будущих педагогов необходимо обратить внимание на формирование условий и технологий приобретения социально-деловых знаний, умений и навыков как аспектов профессиональных компетенций.

Создание предпосылок для формирования универсальных социально-коммуникативных компетенций сегодня является главной проблемой «компетентностного подхода». Формирование компетентностей требует разработки моделей типовых коммуникативных ситуаций, соотносящихся с реалиями социально-делового взаимодействия обучающихся, в условиях будущей социальной и профессиональной активности.

Моделирование ситуаций социально-делового взаимодействия в процессе обучения должно, по нашему мнению, способствовать формированию (развитию) социокоммуникативной, социально-деловой компетентности, а соответственно и дальнейшей социализации личности в различных сферах деятельности. Формирование социально-деловой компетентности на этапе получения образования в будущем облегчит ее реализацию во взаимодействии с коллегами, партнерами, подчиненными, способствуя успеху в любом виде деятельности [6].

Изложение основного материала статьи. Осознание запросов глобализованного общества на подготовку конкурентоспособных специалистов диктует новые весомые составляющие ключевых компетентностей специалиста. В целом глобализм понимается как «мировоззрение, которое базируется на видении мира как единого целого, а человечества – как взаимосвязанного мирового сообщества, в котором общепланетарные характеристики преобладают и осознается причастность к общечеловеческим проблемам и глобальным процессам» [4], а «применение глобально-эволюционных представлений к глобальному знанию ведет к его видению как интеграционно-общенаучного знания, получаемого в результате исследования глобальных процессов и глобальной эволюции, которое в перспективе становится фундаментальной основой всей науки и образования XXI века. Это знание может быть использовано в глобальной практической деятельности, направленной на выживание цивилизации и сохранение биосферы и других геосфер [8].

Ученые сходятся во мнении о необходимости внедрения концепций опережающего / ноосферного образования, основы которого были заложены еще во второй половине XX в. А.Д. Урсул уверен, что образовательная система, впитывая научные знания ноосферно-ориентированной науки, постепенно превратится из консервативной системы в опережающую, ибо только такая информационная система и сможет обеспечить выживание всего человеческого рода. Только умея предсказывать и прогнозировать, можно будет реализовать комплекс превентивных, предупредительных действий, направленных на выживание цивилизации [7].

Глобализация науки (к примеру, академическая мобильность ученых, распространение знаний, публикаций и цитирования, использования для этого информационных технологий, формирование междунациональных научных организаций и т.п.) влияет на развитие глобального образования, которое прежде всего связывается с перспективами развития открытого и дистанционного образования, прежде всего с использованием сети Интернет [9]. Эти тенденции дают возможность обосновать определенную комплексную модель компетенций современного профессионала.

В работе «Концептуализация модели ноосферного развития современного социума и образования информационного общества» авторы выделяют качества будущего специалиста, подготовка которого осуществлялась в этом информационном обществе. Акцентируем внимание на нескольких. Итак, молодой специалист осознает ответственность выбора способов разумной деятельности, которая согласуется с экологическими и моральными императивами; организует свою жизнедеятельность на основе универсальной этики; понимает необходимость устойчивого развития человечества и «коэволюционного» развития природы и общества; пытается на основе личной деятельности внести вклад в гармонизацию отношений между обществом и природой; проявляет толерантность в общении между людьми и природой; занимается самообразованием, самопознанием, самоутверждением; формирует новые компетентности, отражающие жизнедеятельность ноосферной цивилизации [3].

Реализуя междисциплинарный подход к созданию профессиограммы будущего специалиста, мы обобщили определенные результаты исследований социологов, психологов, лингвистов и специалистов по социальным коммуникациям. Ученые (Г.М. Андреева, М.С. Андрианов, М.А. Василик, М.С. Каган, Э. Мерманн, Г.Г. Почепцов, А.В. Соколов и др.) акцентируют внимание на необходимости развития коммуникативных умений и навыков для осуществления процесса профессионального общения в группе, коллективе, команде.

Опираясь на результаты исследований содержания образовательных программ гуманитарных факультетов отечественных учреждений высшего образования, можно утверждать, что для решения проблемы подготовки будущих педагогов необходимо обратить внимание на формирование условий и технологий приобретения социально-деловых знаний, умений и навыков как аспектов профессиональных компетенций.

Создание предпосылок для формирования универсальных социально-коммуникативных компетенций сегодня является главной проблемой «компетентностного подхода». Формирование компетентностей требует разработки моделей типовых коммуникативных ситуаций, соотносящихся с реалиями социально-делового взаимодействия обучающихся, в условиях будущей социальной и профессиональной активности.

Моделирование ситуаций социально-делового взаимодействия в процессе обучения должно, по нашему мнению, способствовать формированию (развитию) социокоммуникативной, социально-деловой компетентности, а соответственно и дальнейшей социализации личности в различных сферах деятельности. Формирование социально-деловой компетентности на этапе получения образования в будущем облегчит ее реализацию во взаимодействии с коллегами, партнерами, подчиненными, способствуя успеху в любом виде деятельности [6].

Первым ориентиром в разработке модели социально-деловой компетентности будущего специалиста является, безусловно, перечень нормативных документов, в которых приведены государственные требования к компетенции и квалификации выпускников высших учебных заведений. Как правило, в квалификационных нормативно-методических документах, которые разрабатываются в определенных вузах, прослеживается общая основа – рекомендации Министерства науки и высшего образования РФ по разработке отраслевых стандартов высшего образования. При этом остается открытым вопрос о взаимодействии теоретиков и практиков в этом процессе. В документах, которые являются основой для создания квалификационных уровней, обязательно говорится о профессиональной компетентности как аспекта квалификации, однако

компоненты этой компетентности различными авторами проектов образовательных стандартов в различных учреждениях высшего образования определяются и описываются по-разному.

Профессиональная компетенция – компетенция, которая охватывает знания и навыки, описывает способность и готовность профессионально, на автономном и методологическом принципах выполнять задачи, решать проблемы, оценивать процесс и полученные результаты в трудовой деятельности. Как правило, авторы теоретических работ и учебных программ выделяют два типа компетенций:

– универсальные, необходимые для адаптации имеющихся знаний к новым ситуациям в трудовой деятельности и для получения новых знаний, которые подразделяются на социально-личностные, общенаучные, инструментальные;

– общепрофессиональные, относящиеся к технологиям трудовой деятельности и не зависят от предметной области, но важны для успешной дальнейшей профессиональной и социальной деятельности выпускника в различных областях и для его личностного развития.

Можно утверждать, что для более обоснованного отбора перечня компетенций необходимо выяснить мнения и пожелания преподавателей и студентов выпускников разных факультетов по поводу содержания социально-делового аспекта профессиональной компетенции специалистов. Исследования в этом направлении нами были сделаны в течение 2014-2020 годов и отражены в учебниках, монографиях и научных статьях.

Считается, что язык компетенций является более адекватным для оценки результатов образования, при этом сами компетенции интерпретируются как единый язык для описания академических и профессиональных профилей. Как отмечают отдельные ученые, сегодня по сути происходит переход к новой парадигме образования [2].

Для того, чтобы выделить из целого ряда знаний, умений и навыков, которые называют авторы стандартов, составляющие социально-деловой компетентности специалистов, рассмотрим сначала условия и средства, которыми характеризуется процесс формирования социально-деловой компетентности в учреждениях высшего образования. Далее – сравним эти данные с запросами рынка и оптимизируем их.

Естественно, процесс модернизации содержания высшего образования, разработки новых компетентностных моделей, стандартов происходит значительно медленнее, чем процесс формирования потребностей современного рынка в специалистах новой формации. Однако эти два процесса связаны общими социальными и профессиональными установками, культурными и национальными традициями и т.п. [5]. Проникновение в образовательные стандарты европейских компетентностных моделей дополняет их, но не меняет традиционной отечественной основы. Для начала сводим в единую таблицу выбранные из различных учебно-методических материалов, документов и программ компоненты социально-деловых коммуникаций. Примеры были взяты нами из перечней квалификаций, программ, стандартов специальностей для выпускников вузов как технического, так и гуманитарного направления образования. Такая выборка позволяет обобщить те компоненты, которые наиболее характерны для формирования социально-деловой компетентности, инвариантной уровням образования (бакалавры, магистры), профилю учреждений высшего образования, будущей профессии и места получения образования.

Приведенная ниже таблица содержит перечень компонентов социально-деловой компетентности без соотнесения с конкретными условиями и целями реализации [1]. Цель таблицы – демонстрация перечня тех способностей, знаний и умений, которые разные авторы называют необходимыми в процессе формирования социально-деловой составляющей профессиональной компетенции бакалавров и магистров. Из любого перечня можно выделить те компоненты, которые будут наиболее актуальными для моделирования компетентности конкретного специалиста. Важно то, что у представителей образовательных структур и руководителей организаций должны быть общие ориентиры в процессе разработки моделей.

Считаем, что определение соотношений между образовательными стандартами, профессиональными обязанностями специалистов по коммуникациям, типичными социально-деловыми ситуациями и личностными характеристиками – необходимый шаг в разработке эффективной модели социально-деловой компетентности.

Таблица 1

Сводная таблица компонентов социально-деловой компетентности, которая формируется в учреждении высшего образования

Название	Содержание компонента
Общекультурная	<ul style="list-style-type: none"> – способность к самостоятельному обучению новым методам исследования, к изменению научного и научно-производственного профиля своей профессиональной деятельности; – способность свободно пользоваться родным и иностранным языками как средством делового общения; – способность самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе в новых областях знаний, непосредственно не связанных со сферой деятельности; – способность самостоятельно работать на международном уровне; – способность к социальному взаимодействию на основе принятых в обществе моральных и правовых норм, норм профессиональной этики, нести ответственность за поддержание партнерских, доверительных отношений и т.д.
Социально-личностная	<ul style="list-style-type: none"> – способность к обучению; – способность к системному мышлению; – социальная адаптивность; – коммуникабельность; – способность совершенствоваться и развивать свой интеллектуальный и культурный уровень;

	<ul style="list-style-type: none"> – развитая мотивация к выполнению профессиональной деятельности; – культура мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения; – способность к самостоятельному обучению новым методам деятельности, готовность к изменению профессионально-творческого и научного профиля своей деятельности, к изменению социокультурных и социальных условий деятельности; – готовность к социальному взаимодействию на основе принятых в обществе моральных и правовых норм, уважение к людям, способность руководствоваться морально-правовыми нормами в профессиональной деятельности; – способность к адаптации к новым ситуациям, к активной профессиональной мобильности; – способность к использованию знаний, полученных в процессе изучения гуманитарных, социально-экономических и естественных дисциплин, в своей профессиональной деятельности; – способность использовать углубленные знания правовых и этических норм при оценке последствий своей профессиональной деятельности, при разработке и осуществлении социально значимых проектов и т.д.
Инструментальные	<ul style="list-style-type: none"> – готовность к социальному взаимодействию на основе принятых в обществе моральных и правовых норм, уважение к людям, способность руководствоваться морально-правовыми нормами в профессиональной деятельности; – способность к адаптации к новым ситуациям, к активной профессиональной мобильности.
Организационно-управленческие	<ul style="list-style-type: none"> – способность осуществлять корректировку и контроль коммуникационных программ и мероприятий; – способность определять стратегические цели и управлять проектированием, планированием, подготовкой и реализацией коммуникационных кампаний и мероприятий; – способность управлять созданием эффективной коммуникационной инфраструктуры организации; – использование на практике умений и навыков в организации исследовательских и проектных работ, в управлении коллективом; – способность развивать лидерские качества, необходимые для управления трудовыми процессами.
Коммуникативно-речевые	<ul style="list-style-type: none"> – способность к устной и письменной коммуникации на родном языке; – знание иностранных языков; – свободное владение нормами и средствами выразительности языка общения, письменной и устной речью в процессе личностной и профессиональной коммуникации; – нормативное использование необходимых оборотов литературного языка в деловом общении; – умение устанавливать и поддерживать речевые контакты с помощью формул делового этикета и протокола; – владение приемами оформления устных и письменных содержательно-смысловых единств для создания необходимых информационных текстов; – владение приемами искусства красноречия для поддержания устноязычного взаимодействия; – владение знаниями и умениями оформления содержания документов в соответствии с профилем и целями деятельности.

Выводы. В условиях глобализации образовательного пространства происходит унификация технологий компетентного подхода к определению концепции специалиста. Такая концепция, по нашему мнению, должна содержать аспект формирования социально-деловой компетентности будущих педагогов, инвариантной сферам будущей профессиональной деятельности. Создание унифицированной модели новой концепции высшего образования должно учитывать профессиональные и социально-деловые компоненты ее содержания. Такая модель должна быть инвариантна к условиям общего, специального среднего, высшего и дополнительного образования. Разработка и реализация модели будет возможна лишь с учетом уровня образования человека, отбора необходимых и достаточных для конкретных условий и целей деятельности, знаний, умений и навыков.

Решение проблемы интеграции компонентов социально-деловой компетентности должно быть адекватным как образовательным стандартам учреждений высшего образования, так и запросам рынка в плане квалификационных характеристик современных специалистов. В связи с этим мы попытались провести сравнительный анализ соответствующих документов и предоставить выводы в виде формально-содержательной базы для создания интегрированной модели компетенции. Подводя итоги, необходимо отметить, что интегрированная система социально-деловой компетентности, компоненты которой обобщались нами в ряде исследований, может моделироваться как в обобщенном варианте, так и в отдельных аспектах, соотносясь с целями, ролевыми установками, условиями и связями (отношениями) участников профессионального общения.

Литература:

1. Барабанова Н., Грушевська Ю. Формування соціально-ділової компетентності випускників вищів в умовах глобалізації освітнього простору / Н. Барабанова, Ю. Грушевська // Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія «Педагогічні науки». – Вип. 42. – 2019. – С. 26-33.

2. Бурлакова Н.В. Ключевые компетенции как новая парадигма результата образования / Н.В. Бурлакова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – №03/2. – С. 25-27.

3. Воронкова В.Г., Кивлюк А.П., Андриякайтене Р. Концептуализация модели ноосферного развития современного социума и образования информационного общества / В.Г. Воронкова, А.П. Кивлюк, Р. Андриякайтене // Гуманитарный вестник ЗГИА, 2017. – № 68. – С. 44-46.

4. Ильин И.В., Урсул А.Д. Глобалистика и глобальное образование: эволюционный ракурс [Электронный ресурс] – URL: Режим доступа <http://www.socionauki.ru/book/files/ygi/059-073.pdf>

5. Модель и моделирование в педагогике профессионального образования / Алимасова Д.П., Анисимова Л.С., Горячук О.Ю., Давкуш Н.В., Картавая Ю.К., Колосова Н.Н., Раскалинос В.Н., Хитрова А.В., Шпиталевская Г.Р., Глузман Н.А.: коллективная монография / Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского. Симферополь, 2016. – 302 с.

6. Романов В.А. Социальная и эмоциональная компетентность: сравнительный анализ / В.А. Романов // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-1. – С. 189-192.

7. Урсул А.Д. Опережающее образование и становление информационной цивилизации [Электронный ресурс] – URL: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/4a8063cf79d05aa6c325766300402530>

8. Урсул А.Д., Урсул Т.А. Глобальный эволюционизм и глобалистика [Электронный ресурс] – URL: <http://misis.ru/Portals/0/Download/SNiT/%D0%93%>

9. Gluzman N.A., Zhelnina E.V., Ivanova T.N., Akhmetzhanova G.V., Gorbacheva N.B., Yavon S.V. Educational environment in the information society as an efficient indicator of the provision of high level of design solutions and technologies / Gluzman N.A., Zhelnina E.V., Ivanova T.N., Akhmetzhanova G.V., Gorbacheva N.B., Yavon S.V. // Advances in Intelligent Systems and Computing. - 2020. – T. 1100 AISC. – С. 778-791.

Педагогика

УДК 376.3

кандидат педагогических наук, доцент Голишникова Елена Ильинична

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск);

старший преподаватель Санташова Олеся Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ПОДРОСТКОВ С СЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. В статье актуализирована проблема профессионального самоопределения обучающихся с сенсорными нарушениями, анализируется важность родительского мнения и других субъектов в процессе профессионального самоопределения обучающихся.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, школьники с нарушениями слуха, позиции родительского отношения.

Annotation. The article actualizes the problem of professional self-determination of school pupils with sensory disorders. Analyzes the importance of parental opinion in the process of professional self-determination of school pupils with sensory disorders.

Keywords: professional self-determination, school pupils with hearing disorders, the position of the parental attitude.

Введение. Первым и основным институтом социализации детей с ОВЗ является семья. Именно семья осуществляет трансляцию духовно-нравственных ценностей от поколения к поколению, воздействует на поведение и ориентацию формирующейся личности ребенка, является важным фактором его социализации и включения в большое разнообразие социальных связей общества, способствует его социальной интеграции. Именно в семье, с помощью родителей ребенок усваивает модель взаимоотношений с другими людьми, представления о себе и других, о целостной картине окружающего его мира. На протяжении всего периода взросления родители являются для любого ребенка, а особенно с нарушениями слуха, чрезвычайно значимыми людьми, принимающие его таким, каким он есть независимо от социального статуса, психофизических и индивидуальных особенностей. Семья является источником эмоциональной поддержки, которая придает подростку уверенность в своих силах и стимулирует к достижениям, выступает примером для подражания, образцом мудрости и лучших человеческих качеств. Родители должны являться друзьями и советчиками в решении сложных жизненных проблем, источником знаний и жизненного опыта. По мере взросления ребенка изменяются психологическая значимость и соотношение данных функций, но, тем не менее, при всем стремлении к самостоятельности и независимости подростки с сенсорными нарушениями остро нуждаются в советах и помощи старших и чаще всего эту роль берут на себя родители.

Изложение основного материала статьи. Исследование влияния семьи на формирование профессионального самоопределения подростка с сенсорными нарушениями является чрезвычайно актуальным и объясняется недостаточной разработанностью проблемы профессионального самоопределения обучающихся в связи с их индивидуально-личностными особенностями и разными условиями социально-семейной ситуации развития. Ведь подросткам и лицам юношеского возраста в процессе профессионального выбора необходима помощь именно родителей. Данный возрастной период представляет особый интерес для исследования в связи с тем, что в этот период формируются сложные компоненты личности и субъекта деятельности, которые являются психологическими предпосылками вступления молодого человека во взрослую жизнь, и является психологическим «инструментарием» для автономного взрослого существования [1, С. 56].

В подростковом возрасте, сенситивном для профессионального и личностного самоопределения, семья для обучающегося с ОВЗ приобретает особое значение. Это требует тщательного изучения психологических

оснований для выбора старшеклассниками с нарушениями слуха и зрения профиля обучения и профессионального самоопределения в целом.

Проблема семейного влияния, действия родителей на личностное и профессиональное самоопределение подростка с нарушением слуха является актуальной, обсуждаемой, предполагает организацию новых современных исследований, форм и методов организации профориентации.

Целью исследования явилась необходимость изучения взаимосвязи показателей профессионального самоопределения обучающегося и семейная позиция родителей в процессе профессионального самоопределения подростка с сенсорными нарушениями (слуха).

Предмет исследования: формирование субъектности в процессе профориентации обучающихся выпускных классов с нарушениями слуха.

Базы исследования: ГОБОУ «Мурманская коррекционная школа-интернат №3» и МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №53», г. Мурманск.

В качестве выборок исследования были определены: экспериментальная группа (далее ЭГ): обучающиеся с нарушением слуха (слабослышащие обучающихся II, III и IV степенью нарушения слуха в возрасте 16-17 лет и контрольная группа (далее КГ): обучающиеся без нарушений функций слухового анализатора, в возрасте 16-17 лет. Общее число респондентов - 40.

В соответствии с целью исследования был использован диагностический инструментарий: «Анкета оптанта» (автор Л.А. Головей), в работе с родителями была специально разработана «Анкета семьи» [3, С. 78].

В «Анкету семьи» и анкету «Оптанта» были включены вопросы, ответы на которые отражают влияние родителей на профессиональное самоопределение обучающихся с ОВЗ и касаются обсуждения с подростками профессионального выбора, степени влияния семьи на этот выбор, информированности родителей о профессиональных планах собственных детей, характера поддержки, которую оказывают родители обучающихся на этапе профессионального выбора, отношение родителей к выбору.

Данные, полученные в процессе проведенного анкетирования, показывают, что у подростков с нарушениями слуха в выпускном классе происходит формирование внутренней позиции взрослого человека с сознанием себя как члена общества, с необходимостью решать проблемы своего будущего самостоятельно. Уровень готовности подростков к выбору профессий в контрольной (сохранный слуховой анализатор) и экспериментальной (нарушения слуха) группах нашел свое отражение в сравнении с уровнем сформированности дальнейшего профессионального плана и осознанности выбора профессии (модифицированная анкета «Оптанта» Л.А. Головей) (табл. 1).

Таблица 1

Результаты исследования степени сформированности профессионального плана

показатели	нарушения слуха	норма
1) уровень сформированности профессионального плана оптанта:		
а) полностью	0%	30%
б) частично	40%	60%
в) не сформировано	60%	10%
2) степени сформированности профессионального плана оптанта:		
а) сделан выбор в пользу конкретной профессии	30%	80%
б) продуманы пути ее получения	30%	60%
в) имеется уверенность в правильности выбора	30%	70%
г) выбор сделан самостоятельно, а не под воздействием внешних факторов	20%	50%
3) осознанность выбора профессии оптанта:		
а) выбор построен с учетом интересов	40%	70%
б) с учетом предшествующего опыта самого ребенка (раньше этим занимался)	30%	60%
в) выбор с учетом способностей	30%	70%
г) выбор с ориентацией на мнение социально-близких людей (семьи)	70%	40%
д) осознанность выбора	20%	60%
е) выбор адекватно мотивирован	20%	60%

На начало обучения в выпускном классе полностью сформирован дальнейший профессиональный план у 30% обучающихся с сохранными слуховыми анализаторами. Данные обучающиеся выбрали профиль обучения и образовательную организацию, в которой они в дальнейшем планируют продолжить обучение. Все обучающихся ориентированы на продолжение образования различного уровня: 60% - стремятся получить средне-специальное образование (СПО), 40% - ориентированы на высшее (ВУЗ) [2, С. 99].

Основными показателями, влияющими на осознанность выбора профессии у подростков являются следующие: учет собственных интересов (70% из числа опрошенных), учет способностей (70%

респондентов), осознанность выбора (60% подростков) и ориентация на мнение социально-близких людей (40% школьников, принявших участие в исследовании).

Среди обучающихся с нарушениями слуха не было выявлено респондентов с высоким уровнем сформированности профессионального плана. Частично сформирован профессиональный план у 40% школьников с нарушениями слуха. Данные обучающиеся сомневаются в выборе какой-либо конкретной специальности, профессиональной образовательной организации. К сожалению, у 60% испытуемых с нарушением слуха полностью не сформирован план дальнейшего профессионального самоопределения. Обучающиеся не уверены в выборе какой-либо специальности, имеют крайне низкий уровень осведомленности о специальностях, на которые могут обучаться лица имеющие нарушения слуха, не задумываются о выборе профессионального учреждения, в котором они могли бы продолжить свое дальнейшее образование.

На продолжение среднего профессионального образования ориентированы все обучающиеся с нарушениями слуха. У обучающихся данной группы (ЭГ) не было выявлено желание получить полное среднее образование (продолжить обучение в 10-11-х классах) а в дальнейшем иметь возможность получить высшее образование.

Основными показателями, влияющими на осознанность выбора профессии у подростков с нарушениями слуха являются следующие:

- учет собственных интересов (40% из числа опрошенных),
- ориентация на собственные предпочтения (30% обучающихся),
- ориентация на мнение социально-близких людей (70% школьников с нарушениями слуха, принявших участие в исследовании).

Анкетирование обучающихся показало, что для 10% подростков с нарушениями слуха оказало влияние на дальнейшее профессиональное самоопределение педагоги школы, в которой обучается подросток. 5% обучающихся - сослались на значимость мнения знакомых и друзей. Наибольшее значение по вопросам выбора профессии и учебного заведения для большинства подростков с нарушениями слуха (50% из числа опрошенных) имеют советы и мнение родителей.

Большинство подростков с нарушениями слуха (90% из числа опрошенных) по особо важным вопросам, проблемам, в том числе и по вопросам профессионального самоопределения чаще всего предпочитают обращаться к матери. Если отдельно рассмотреть гендерные предпочтения мальчиков и девочек при обращении за советом по вопросам профессионального самоопределения было выявлено следующее, для 70% девочек из общего числа опрошенных мать является наиболее авторитетным и значимым советчиком, чем отец; У мальчиков наблюдается противоположная тенденция, авторитет отца является особенно важен для 60% мальчиков из общего числа опрошенных, так как отец является для них образцом поведения и подражания. 20% девочек и 30% мальчиков считают важным мнение обоих родителей.

Процент подростков, предпочитающих ни к кому не обращаться за советом достаточно низкий (по 10% среди девочек и среди мальчиков), что подтверждает важность мнения родителей.

Таблица 2

Субъекты влияния на самоопределение старшеклассников с нарушениями слуха при выборе профессии

Субъекты влияния	Мнение подростков с нарушения слуха (%)
собственные предпочтения	35%
родители	50%
образовательная организация, педагоги	10%
знакомые, друзья	5%
ни к кому	10%

Изучая особенности родительской позиции по отношению профессионального определения у своего ребенка, было выявлено следующее:

- у 80% родителей позиция характеризуется как «позитивно – активная», данные родители стараются помочь подросткам в профессиональном самоопределении с ориентацией на их индивидуальные психофизиологические особенности;

- у 10% родителей преобладает «жесткая активная позиция», подростки с нарушением слуха отмечают, что их родители безапелляционно, иногда в ультимативной форме навязываютим свой выбор профессии и учебного заведения. В сложившейся ситуации родителями минимально учитываются, а зачастую игнорируются индивидуальные особенности ребенка, своим подросткам данная категория родителей не дает никаких объяснений и говорят о том, что «я знаю, как будет лучше»;

- у 10% родителей преобладает «пассивная позиция», данная группа родителей предоставляют детям возможность самостоятельного выбора и самоустраиваются.

Полученные данные анкет обучающихся с нарушениями слуха были сравнены с результатами анкет родителей, представленными в таблице 3.

Позиция родителей по вопросам профессионального самоопределения обучающихся с сенсорными нарушениями

Вопросы	Ответ «ДА» родителей подростков с нарушениями слуха (%)
Считаете ли Вы важным вопрос профессионального самоопределения Ваших детей, обучающихся?	90%
Обсуждали Вы в своей семье вопрос будущей профессии вашего ребенка?	90%
Единоы ли Вы во взглядах на его будущую профессию со своей женой (мужем)?	80%
Считаете ли Вы необходимым учитывать при выборе будущей профессии ребенка его собственный интерес склонности и способности?	80%
Совпадет ли Ваша точка зрения на профессиональный выбор с точкой зрения Вашего ребенка?	80%

Данные представленные в таблице 3 свидетельствуют о том, что 90% родителей выпускников осознают важность вопроса профессионального самоопределения обучающихся с сенсорными нарушениями и обсуждали в своей семье вопрос будущего выбора профессии. В достаточно большом количестве случаев (80% респондентов) взгляды обоих родителей на будущую профессию своего ребенка совпали.

40% родителей, принимавших участие в анкетировании, отмечали, что и доверие к выбору ребенка. Данная группа родителей осознают важность эмоциональной поддержки, которую получает подросток в ситуации, когда родители положительно относятся к выбору своего ребенка, одобряют его, довольны тем, что выбор уже сделан. По оценкам данной группы родителей, их дети отличаются более сформированными профессиональными планами, зрелой и активной жизненной позицией.

10% родителей, принимавших участие в анкетировании, отмечали, что в ситуации несовпадения мнений, предпринимали попытки переубедить ребенка, 10% — настаивали на своем варианте профессионального пути для ребенка, соблюдая семейные традиции в профессиональном развитии старшеклассника, подчеркивая что важно в выборе профессии опираться на собственный взрослый опыт и знания, а не на мнение ребенка, 20% — затруднились однозначно ответить на этот вопрос.

Изучая вопрос степени удовлетворенности родителями профессиональным выбором своего ребенка было выявлено, что большинство родителей (70% опрошенных родителей) довольны сделанным своим ребенком выбором, одобряют его, считают перспективной и востребованной на современном рынке труда. Родители, отметившие положительное отношение к выбранной профессии, значительно чаще видят будущее своих детей, связанным с обучением в профессиональном образовательном учреждении, отмечают высокий уровень сформированности профессионального плана своих детей, считают, что их мнение относительно будущей профессии собственных детей полностью совпадает с мнением подростков, и довольны тем, что этот выбор окончательно определен. Родители оказывают всяческую поддержку детям в решении столь важного вопроса.

20% воздержались от ответа, возможно, это связано с тем, что выбор профессии их детьми еще не сделан, либо он неокончательный.

10% опрошенных родителей отметили, что не довольны сделанным профессиональным выбором их детьми, полагают, что их советы и рекомендации никак не повлияли на решение молодых людей.

В целом можно отметить, что родители понимают значимость сотрудничества с детьми и содействия им в профессиональном самоопределении. Однако родители зачастую в полной степени не владеют эффективными стратегиями взаимодействия со своими детьми.

Изучая стратегии взаимодействия родителей при выборе будущей профессии подростками имеющие нарушения слуха были получены данные свидетельствующие о том, что помощь родителей в выборе профессии носит разносторонний характер: большинство родителей (60%) предлагают проводить беседы с подростками или непосредственно давать советы относительно будущей профессиональной деятельности и места учебы своих детей, 60% осознают необходимость оказания материальной поддержки, 50% родителей помогают детям выбрать место обучения, 30% высказывают желание сделать абсолютно все возможное, чтобы помочь ребенку в профессиональном выборе, 20% - помогают в учебе, а 10% - стараются не мешать своим детям и не знают чем могут быть полезны своему ребенку, т.к. не ориентируются в современном мире востребованных профессий и профессий доступных лицам с нарушениями слуха.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что большинство родители используют конструктивные стратегии взаимодействия при выборе будущей профессии подростками с нарушениями слуха: родители стараются согласовать свои позиции с мнением подростка, заранее интересуются и выбирают учебные учреждения доступные для обучения подростку с нарушением слуха, грамотно планируют профессиональный путь своего ребенка.

Среди неконструктивных стратегий взаимодействия при выборе будущей профессии подростками с нарушениями слуха были выявлены следующие: навязывание родителями подросткам с нарушениями слуха собственного жизненного сценария и мнения, выбор профессии, которые не актуальны для современного рынка труда и региона, перекладывание ответственности в профессиональном самоопределении на ребенка или школу, опора на собственные возможности (опыт, материальные возможности), а не интересы своего ребенка.

Очевидно, что родители не меньше, чем подростки и молодые люди, нуждаются в профессионально-ориентационном консультировании, которое помогло бы им лучше понять мир профессий, его особенности и возможности выбора сферы деятельности учитывая индивидуальные возможности и способности обучающихся с сенсорными нарушениями.

Выводы. Результаты исследования свидетельствуют о том, что школьники, не имеющие нарушений слуха, в большей мере, чем школьники с нарушениями слуха, самостоятельны в выборе своей

профессиональной деятельности. Подростки с сенсорными нарушениями в большинстве случаев, на момент выбора профиля обучения старшей школы, не готовы совершить этот выбор самостоятельно. В процессе проведенной диагностики было установлено, что решающую роль в жизни обучающихся, имеющих нарушения слуха играют родители, именно они формируют основу для выбора профессии, влияют на профессиональный выбор своих детей.

Получение результаты исследования позволяют сделать вывод о необходимости выстраивания новых подходов при организации психолого-педагогического сопровождения профориентационной в работы с родителями выпускников имеющие нарушения слуха. В данном случае, речь идёт о том, что необходимо ориентировать семью на использование родителями эффективных стратегий взаимодействия с выпускниками имеющие нарушения слуха при выборе профессии, способствующие осознанному профессионального выбору. Необходимо своевременно привлекать семью в профориентационную деятельность школы, целесообразно проводить просветительскую (информационно-мотивационную) работу с родителями направленную на ознакомление с основными механизмами профориентационной деятельности, а также включать самих родителей в различные формы профориентационной деятельности (классные часы, профориентационные экскурсии в профессиональные образовательные организации, градообразующие предприятия города и области т.д.).

Включение семьи в профориентационную работу позволит родителям стать активными участниками процесса профессионального самоопределения своего подростка. В этом случае важно привлекать не только родителей с активной жизненной позицией, но и менее включенных в школьную жизнь своего подростка. Данный подход вызовет выстроить наиболее эффективные стратегии взаимодействия родителей и подростка с нарушениями слуха при профессиональном выборе, будет способствовать самостоятельному и осознанному профессиональному выбору, а в дальнейшем позволит быть востребованным данной группе подростков не только в профессионально, но и в личной сфере.

Таким образом, эффективное выстраивание работы в систем «школы – родители» является и остается важным звеном в системе профориентации обучающихся с сенсорными нарушениями. Приведенные данные подразумевают сохранение влияния института семьи на профессиональные предпочтения подростков и родительского влияния на подростков и требует новых подходов к организации психолого-педагогического сопровождения родителей, направленного на оказание помощи семье в подготовке детей с сенсорными нарушениями к осознанному профессионального выбору.

Литература:

1. Грецов А. Выбираем профессию. Советы практического психолога. – СПб.: Изд-во Питер, 2005.
2. Голишникова Е.И., Сантасова О.В. Особенности сформированности профессионального самоопределения у обучающихся с нарушениями слуха. Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 67. – Ч. 4. - 440 с.
3. Головей Л.А., Данилова М.В., Дербенева М.Ю., Рыкман Л.В. Психология профессионального развития: Практикум по активным методам профессионального самоопределения. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2010

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО

Горбунова Наталья Владимировна

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

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ «КЛАССИЧЕСКОЙ» И СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПРОЦЕССАМИ И СИСТЕМАМИ

Аннотация. Авторы статьи представляют новый взгляд на проблему анализа и выделения содержательных аспектов так называемой классической и современной теорий управления образовательными процессами и системами, свойственными современным образовательно-воспитательным реалиям. В работе детально рассмотрены сущность и специфика процесса управления этими элементами образовательной системы. Помимо этого, сопоставляются и раскрываются указанные ранее теории, объясняется принцип их взаимодействия и взаимоисключения. Заключительная часть исследования содержит комплексный вывод.

Ключевые слова: содержание теории управления, классическая теория управления, современная теория управления, управление образовательными процессами, управление образовательными системами.

Annotation. The authors of the article present a new look at the problem of analyzing and highlighting the content aspects of the so-called classical and modern theories of educational management processes and systems inherent in modern educational and educational realities. The work considers in detail the essence and the specifics of the process of managing these elements of educational systems. In addition, the previously mentioned theories are compared and revealed, the principle of their interaction and mutual exclusion is explained. The final part of the study contains a complex conclusion.

Keywords: content of management theory, classical management theory, modern management theory, management of educational processes, management of educational systems.

Введение. Исключительное значение в современном мире приобретает образование. Конечно, сегодня оно далеко от первоначальных концепций, появившихся с возникновением письменности и чтения. Современное образование преследует достижение совершенно иных целей, нежели раньше. Так, например, в основу образовательно-воспитательного процесса ложатся концепции гуманизма, индивидуализации, дифференциации, интерактивности и цифровизации. В связи с этим возникает не только масса положительных социально-обусловленных эффектов (как то: высококвалифицированный кадровый состав, развитие различных областей науки и техники, развитие передовых технологий и концепций, построение новейших теорий и гипотез и т.д.), но и не меньшая масса сложных аспектов, связанных и с наполнением

образовательных программ, и с их реализацией, и с построением образовательного пространства, и с выбором инструментов и методов педагогического управления образовательными процессами и системами [1].

Образовательная система, как и все иные существующие в современном социокультурном пространстве системы, нуждается в управлении и организации. Ошибочным было бы сводить образовательную систему к исключительно образовательному процессу или передаче знаний обучающимся, поскольку она включает в свой состав массу различных аспектов, в том числе и управленческий. Кроме того, значение управления отмечается и многими исследователями из иных областей знаний и деятельности, которые уделяют внимание организационно-управленческой деятельности в современном мире как таковой.

Именно в связи с этим нам представляется наиболее актуальной и целесообразной тема содержательных и концептуальных аспектов различных теорий управления современной образовательной организацией, отдельными образовательными процессами и системами. Ее актуальность подтверждается и быстроменяющимися условиями образовательной действительности, которые лежат в основе модернизации системы образования [3].

Изложение основного материала статьи. Для начала отметим, что под управлением в настоящем исследовании мы будем понимать определенную деятельность образовательно-управляющих органов учреждения по организации деятельности субъектов системы образования, отдельных процессов и аспектов. Однако мы не можем утверждать, что такое определение единственно верное и истинное. Современная педагогическая наука пестрит обилием иных трактовок этой дефиниции, а следовательно, все зависит исключительно от точки зрения исследователя. Поэтому все выводы, сделанные в ходе настоящей статьи, будут отнесены именно к вышеуказанному определению, на основе чего прослеживается определенная логика и последовательность.

Управленческая деятельность в сущности состоит не только в контроле каких-либо субъектов, но и в развитии коммуникативных, социальных, культурных, образовательных, духовных каналов образовательного учреждения. На сегодняшний день образовательная организация – это центр скопления различных по политическим, индивидуальным, творческим, эстетическим взглядам личностей, способных не только повлиять на внутренние процессы, происходящие непосредственно в учреждении, но и оказать определенное влияние на внешние элементы взаимодействия организации с социокультурным пространством. Таким образом, управление в первую очередь ориентировано на регулирование связей субъектов с внешним миром и на налаживание взаимодействия субъектов между собой. В этом, по нашему мнению, состоит одна из важнейших функций управления как такового [6].

Согласно существующим теориям управления образовательными процессами и системами, на сегодняшний день существует множество оснований для их классификации. Так, к примеру, можно сказать, что существуют различные методы управления, исходя из которых формируются соответствующие теории управления.

К ключевым методам принято относить:

- институциональное управление, в состав которого может входить административное, командное, ограничивающее или принуждающее управление, причём каждый из этих видов обладает собственной спецификой и набором индивидуальных качеств, отличающих их от остальных;

- мотивационное управление, которое состоит в том, что базируется на идее побуждения управляемых субъектов к осуществлению определённых действий, требуемых начальством, в соответствии с чем формируется мотивационная составляющая всей деятельности субъектов образовательного процесса;

- информационное управление, которое ориентировано на убеждении, в свою очередь базирующемся на сообщении информации субъектам образовательного процесса, а также на формировании определённых убеждений, представлений и мировоззренческих идеалов у них [5].

По нашему мнению, именно методы управления формируют на сегодняшний день всю организационно-управленческую структуру образовательного процесса и системы, в связи с чем формируются определённые теории управления, характерные не только временному промежутку, в рамках которых они развиваются, но и конкретному стилю руководства, выбранному начальством.

Управление – достаточно сложный процесс, трудоемкий с точки зрения человеческих ресурсов и организации деятельности нескольких субъектов. Управленцу следует знать не только основы менеджмента и управленческой деятельности как таковой, но и понимать сущность и специфику организации, который он управляет, понимать и осознавать значимость правильного управления, быть ответственным за деятельность и взаимодействие некоторых субъектов образовательных процессов и систем [6].

Если же говорить о таком понятии, как регулярность, то, в соответствии с ним, выделяются следующие виды управленческой деятельности:

- проектное управление, которое ориентируется на управление процессом развития образовательной системы в динамичном ключе, стимулирует изменения в системе, подвергает её инновационному преобразованию, достигает определённых целей, предусмотренных современным положением дел, диктуемых глобальным социокультурным пространством;

- процессуальное управление, которое ориентируется на управление в первую очередь функционированием образовательной системы с точки зрения регулярности, повторяющейся деятельности, при этом внешние условия остаются неизменными и стабильными, что значительно отличает такое управление от предыдущего вида.

По нашему мнению, именно такие подходы следует относить к фундаменту классической и современной теории управления образовательными процессами и системами. На наш взгляд, проектное управление соответствует современной теории управления, поскольку позволяет акцентировать внимание управленца и субъектов образовательного процесса на новых, инновационных аспектах развития той или иной функциональной единицы образовательной системы. Это позволяет модернизировать не только стиль управления, но и всю образовательную систему. Здесь следует обратить внимание на то, что именно проектное управление ориентируется на удовлетворение требований внешней среды, которая, как известно, является быстроменяющейся и динамичной [2].

Социокультурное пространство претерпевает множество изменений. Оно регулярно обновляет технологическую, социальную, личностную и культурную составляющие жизни каждого человека, преобразовывается, преобладает над традиционными ценностями и системами. В связи с этим оно

претерпевает регулярное развитие, стремится к обновлению всех базисов, существующих на сегодняшний день в различных областях человеческой жизни. За счет этого возникает необходимость следования ключевым тенденциям, главенствующим в мировом сообществе. Без проектирования не обходится и в управлении, поскольку именно проектирование является важнейшей тенденцией, существующей на сегодняшний день. Благодаря проектированию с каждым годом создаются все более новые технологические решения существующих на протяжении многих веков проблем, в том числе проблем педагогического и управленческого порядка [4].

Если говорить о классической теории, то она является более традиционной и фундаментальной, за счет чего лежит в основе развития современной. Такая теория достаточно устойчива и обладает рядом отличительных особенностей, к которым можно отнести её ориентацию на внутреннее состояние образовательной системы, преобразование внутри её, при этом ориентирование исключительно на субъектов образовательного процесса, а не на внешний мир и удовлетворение его требований. Классическая теория управления диктует правила, часто нарушаемые современной, однако нельзя не заметить, что современная теория все же обращается к классической, поскольку нуждается в фундаментальном подтверждении тех или иных методических и технологических решений, а также в опыте, накопленном в течение многих годов и веков предшественниками в управлении.

В современной классической теории отличия существует даже в понимании дефиниции «управление». Так, к примеру, в классической теории управление трактуется как определённый процесс по планированию, организации, контролю, мотивации и регуляции деятельности субъектов процесса управления, что необходимо для формулирования и достижения верных целей учреждения образования. Согласно иному толкованию этого термина, управление представляет собой такой вид деятельности, который позволяет управленцу превратить неорганизованную субъектную общность в эффективную и целесообразную субъектную группу, которая может выполнять поставленные производственные задачи и регулировать процессы, происходящие внутри образовательной системы.

Исходя из этого, можно заключить, что управление, таким образом, является важным стимулирующим звеном, позволяющим превносить в окружающую действительность значительные изменения.

И в классической, и в современной теориях управления образовательными процессами и системами существуют различия и схожие элементы трактовки понятий «управление» и «менеджмент». Однако все определения сводятся к тому, что любое управление и управленческая деятельность всегда направлены в первую очередь на достижение ранее поставленных целей, к которым следует отнести:

- организацию управления и обеспечение процесса выполнения профессиональных обязанностей и должностных полномочий субъектами образовательной системы;
- регулирование и контроль за выполнением вышеуказанных обязанностей со стороны руководства;
- осуществление целенаправленного воздействия на общность, определённый коллектив или отдельно взятого субъекта;
- формулировать и достигать цели организации образовательных процессов и модернизации системы образования;
- верно и своевременно, целесообразно направить действия коллектива на выполнение единой цели;
- повышение общего уровня образовательных услуг, а также оказание воздействий на сферу специального профессионального образования;
- привнесение изменений в концепцию модернизации образовательной системы, образования в целом, а также предложение, разработка и внесение в такой процесс инноваций, принципиально новых инструментов воздействия на социокультурная пространство и отдельных индивидов.

К более глобальным целям можно отнести:

- подготовку высококвалифицированного кадрового состава государства, соответствующего определённым квалификационным группам;
- выполнение требований рынка труда, удовлетворение наибольшего количества социальных заказов;
- выполнение требований государственного стандарта относительно образовательной деятельности в России.

Существует великое множество путей достижения таких целей, однако одними из наиболее действенных могут быть обновление методических материалов, обеспечение высокой квалификации педагогов, ведущих специалистов конкретно учебного заведения, а также повышение общего количества отличников среди студентов. Говоря о современной теории управления, следует понимать, что все эти цели и методы их достижения в любом случае сводятся к инновационному процессу обновления базы знаний и навыков каждого отдельно взятого субъекта образовательной системы.

Исходя из всего вышесказанного, мы можем заключить, что существует определённая специфика процесса управления, которая свойственна как классической, так и современной теориям управления образовательными процессами и системами, поскольку, как мы выяснили ранее, без классической не может существовать и современной. Так, можно выделить следующие специфические характеристики управления образовательным процессом и системой:

- такое управление всегда предопределено социальным заказом и государственным стандартом, регулирующим данную область действий педагога и управленца в образовательной сфере;
- процесс управления всегда сводится не столько к контролю над подчинёнными, сколько к воспитанию их и иных субъектов образовательного процесса и образовательной системы;
- в управлении достаточно много сложных целей, задач, на которые ориентируется любая модель управления в современном обществе;
- управление является не монолитным, оно состоит из многих параллельных потоков, каналов;
- управление, как правило, осуществляется на самых различных уровнях, к которым принято относить как администрацию, так и педагогический коллектив, и студентов, обучающихся, иных субъектов образовательно-воспитательного процесса.

Как видно, информатизация достаточно сильно повлияла на процесс управления образовательным процессом и системами, в связи с чем отечественными и зарубежными исследователями данной темы выделяются возможности повышения фиктивности образовательного процесса любого образовательного учреждения посредством нескольких путей, однако важнейшим из них считается интеграции обучающихся с тем с системами управления, о чем речь частично шла ранее.

Выводы. В заключительной части работы хотелось бы сделать вывод о том, что управление образовательными процессами и системами направленно на сохранение целостности всей структуры управления, возможности оказания влияния на концептуальные составляющие образовательных систем. Кроме того, современные и классические теории управления позволяют отечественным и зарубежным учёным регулярно пополнять знания относительно концепций управления и организации образовательных процессов, а также формировать принципиально новые пути решения поставленных государством или социумом задач, реагировать на наиболее яркие общественные изменения путём преобразования системы управления.

Литература:

1. Афанасьев, В.Г. Человек в управлении обществом / В.Г. Афанасьев. – М., 1977. – 382 с.
2. Вудкок, М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя – практика: пер. с англ. / М. Вудкок, Д. Фрэнсис. – М.: Дело ЛТД, 1994. – 320 с.
3. Зигерт, В., Ланг, Л. Руководить без конфликтов / В. Зигерт, Л. Ланг. – М.: Экономика, 1990. – С. 25
4. Мангустов, И.С., Уманский Л.И. Организатор и организаторская деятельность / И.С. Мангустов, Л.И. Уманский. – Л.: ЛГУ, 1975. – 312 с.
5. Мескон, М., Альберт, М., Хедоури, Ф. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М., 1997. – 704 с.
6. Новиков, Д.А. Введение в теорию управления образовательными системами / Д.А. Новиков. – М.: Эгвес, 2009. – 156 с.
7. Шипунов, В.Г., Кишкель, Е.Н. Основы управленческой деятельности / В.Г. Шипунов, Е.Н. Кишкель. – М., 1996. – 271 с.

Педагогика

УДК 378.147

аспирант, старший преподаватель кафедры французского языка Горгарова Яна Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК МЕХАНИЗМ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Аннотация. В статье рассмотрены история возникновения, сущность и особенности применения проблемного обучения в образовательной практике. Автором описан процесс усвоения учащимися новых знаний при проблемном обучении. Проведен сравнительный анализ проблемного обучения и традиционного подхода к обучению, дана характеристика результатов применения проблемного обучения и определены возможности его интеграции с другими подходами к обучению в рамках образовательного процесса в вузе.

Ключевые слова: образовательный процесс в вузе, проблемное обучение, проблемная ситуация, традиционный подход, интегративный подход.

Annotation. The history of appearance, essence and application features of problem-based learning in educational practice are examined in the article. The author describes the process of knowledge acquisition in problem-based learning. A comparative analysis of problem-based learning and of traditional approach to learning is carried out; the results of problem-based learning and the possibility of its integration with other approaches to learning in the educational process of higher education are studied.

Keywords: educational process in higher education, problem-based learning, problem situation, traditional approach, integrative approach.

Введение. В 20-30-х гг. XX века в советской и зарубежной теории и практике преподавания зарождается идея проблемного обучения, представляющая собой попытку преодоления главного недостатка традиционного подхода в обучении – недостаточного внимания к развитию мыслительной активности обучающихся.

Мышление необходимо человеку для отражения и осмысления постоянно меняющихся условий окружающей действительности. В силу их постоянной изменчивости человек сталкивается с проблемой познания неизвестного, которая является основной задачей и одновременно самой главной трудностью любого мышления. Способ ее преодоления был найден психологами при изучении творческих процессов мышления. Так в научном аппарате психологии, а затем и многих других наук появилось понятие «проблемной ситуации», являющейся начальным моментом мышления и источником творческого мышления. Именно проблемная ситуация активизирует познавательную активность учащихся, придает необходимую направленность их мыслительной деятельности и тем самым создает условия для усвоения нового материала.

Изложение основного материала статьи. Как показывает исторический анализ, концепция проблемного обучения имеет длительный период своего развития, который мы условно разделили на несколько этапов.

Первый этап становления основ проблемного обучения был связан с поиском средств активизации учебного процесса с целью более детального изучения предметов и явлений действительности. В этой связи заслуживают внимания идеи древнегреческих философов Сократа и Платона, которые в своих дискуссиях применяли метод постановки проблемных вопросов собеседнику и поиска ответов на них.

В эпоху Возрождения французский писатель и философ М. де Монтень предлагал развивать творческие способности и личностные качества учащихся и уделять внимание самостоятельной работе как особому способу формирования критического мышления. Все это противопоставлялось традиционным методам обучения, основанным на принуждении, повторении и заучивании материала и превращающим учебный процесс не в полезную и увлекательную деятельность, а в повинность, что отрицательно сказывалось на формировании личности ребенка.

Одним из первых сторонников активного учения был знаменитый чешский педагог Я.А. Коменский, который считал, что знания приобретаются не из книг, а из наблюдения за явлениями и предметами

окружающего мира. По его мнению, только таким образом, а не в результате заучивания чужих объяснений и результатов мыслительной деятельности, происходит процесс познания и развивается мышление.

Положительные стороны применения элементов проблемного обучения в обучении с целью развития умственных способностей ребенка отмечали французский философ-просветитель Ж.-Ж. Руссо и швейцарский педагог-гуманист Нового времени И.Г. Песталоцци. Ж.-Ж. Руссо уделял особое внимание роли педагога в процессе обучения, которая сводилась не к простой односторонней передаче знаний, а заключалась в возбуждении интереса к изучаемому предмету. Этой же идеи придерживался и И.Г. Песталоцци, один основоположников развивающего обучения. Он отмечал, что ребенок может получить новые знания путем самостоятельного наблюдения, размышления, участия в экспериментах. Учитель же в этих условиях направляет сам процесс, а не представляет всю информацию в готовом виде.

В ходе второго этапа (конец XIX – начало XX вв.) на основе идей активизации учения начинает формироваться исследовательский метод обучения, основанный на развитии познавательной самостоятельности учащихся в овладении знаниями. Именно применение этого метода в образовательном процессе станет одной из ключевых особенностей проблемного обучения.

Основоположником теоретических положений современного проблемного обучения (problem solving) является американский философ, психолог и педагог Дж. Дьюи. В основанной им в 1894 г. опытной школе образовательный процесс осуществлялся не в соответствии с учебным планом, а в зависимости от возникающих потребностей обучающихся, проявлявшихся по мере их физиологического взросления.

В нашей стране теория и практика проблемного обучения получили широкое распространение в 70-80-е гг. XX века. Различные его аспекты раскрыты в работах А.Я. Герда, И.Я. Лернера, М.Н. Скапкина, М.И. Махмутова, Т.В. Кудрявцева, С.Л. Рубинштейна, А.М. Матюшкина, В. Оконя, Т.А. Ильиной, А.В. Брушлинского, Г.К. Селевко и многих других.

Следует отметить, что в научной среде до сих пор не существует единого мнения относительно сущности проблемного обучения и эффективности его применения в учебном процессе. Приведем в качестве примера две противоположные точки зрения известных отечественных психологов С.Л. Рубинштейна [7] и А.В. Петровского [6]. Первый рассматривает проблемное обучение как одно из действенных средств развития познавательной активности, самостоятельности и творческого мышления обучающихся. Другой же, называя проблемное обучение «искусственным», утверждает, что в его основе лежит не стремление ученика к получению новых знаний, а заинтересованность учителя в активизации его деятельности, которая выступает в качестве внешней обязанности, а не внутреннего фактора мотивации.

Наиболее удачным с точки зрения охвата всех сторон педагогического процесса нам представляется определение педагога Г.К. Селевко, который трактует проблемное обучение как такую организацию учебного процесса, при которой учащиеся под руководством учителя самостоятельно создают и разрешают проблемные ситуации, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками (ЗУН) и развитие мыслительных способностей [8, с. 65]. Таким образом, проблемное обучение дополняет идеи традиционного подхода к обучению, добавляя в него творческую составляющую и делая акцент не на заучивании готовых знаний, а на развитии самостоятельности и мышления учащихся.

Основными отличительными особенностями проблемного обучения, которые были сформулированы М.И. Махмутовым, являются:

- самостоятельная интеллектуальная деятельность обучающихся по поиску новых знаний, обеспечивающая их сознательное, а значит более глубокое, усвоение;
- формирование мировоззрения учащихся на основе развития критического и диалектического мышления, способствующего переходу знаний в убеждения;
- связь с практикой, которая обеспечивается путем применения новых знаний при решении проблем, возникающих в профессиональной деятельности;
- разнообразие форм и технологий организации учебного процесса, что делает его более динамичным и интересным для обучающихся;
- индивидуализация образовательного процесса, ставящая своей целью дифференциацию учебного материала в зависимости от интеллектуальных способностей и уровня знаний обучающихся;
- динамичность проблемного обучения, которая заключается во взаимосвязи и взаимообусловленности проблемных ситуаций и задач с явлениями окружающей действительности. Как указывают исследователи, в традиционном обучении динамичность не проявляется, вместо проблемности там преобладает «категоричность»;
- высокая эмоциональная активность обучаемых, т.к. самостоятельная мыслительная деятельность поискового характера неразрывно связана с индивидуальным осмыслением учебной проблемы и вызывает личную заинтересованность и эмоциональную активность учащихся в процессе решения поставленных задач;
- новое соотношение индукции и дедукции, репродуктивного и продуктивного усвоения знаний.

Первые три особенности, как считает М.И. Махмутов, имеют наибольшую социальную значимость, а остальные имеют специально-дидактический характер и обуславливают эффективность действия первых трех [5, с. 136-138].

Следует отдельно отметить тот факт, что целью проблемного обучения является не просто усвоение результатов научного познания, но и отработка механизма и способов получения новых знаний, формирование познавательной самостоятельности ученика, развитие его творческих способностей.

Основным понятием проблемного обучения является проблемная ситуация, моделирующая реальные условия исследовательской и профессиональной деятельности обучающихся.

Психологи и педагоги по-разному определяют сущность проблемной ситуации, но и те и другие сходятся на мнении, что она вызывает у учащихся состояние интеллектуального затруднения ввиду противоречий, возникающих в результате рассогласования между знаниями и умениями, которыми владеет ученик, и теми, что необходимы для понимания, объяснения, решения поставленной задачи. Следовательно, потребность в новом знании становится движущим фактором деятельности учащихся по поиску способов решения проблемной ситуации. При этом стоит учесть тот факт, что познавательная потребность у учащихся может и не возникнуть ввиду того, что при составлении проблемной ситуации педагогом не были учтены их интеллектуальные возможности и уровень знаний. Поэтому степень трудности предлагаемых для решения проблемных ситуаций должна быть такова, чтобы учащиеся не смогли найти решение мгновенно, исходя из

имеющихся у них знаний, но чтобы их было достаточно для проведения самостоятельного анализа ситуации и поиска путей ее решения.

Выделяют четыре взаимосвязанные функции проблемной ситуации, которые оказывают непосредственное влияние на организацию процесса обучения: а) стимулирующая; б) обучающая; в) организующая; г) контролирующая.

Начиная работу с проблемной ситуацией учащийся детально изучает все составляющие ее компоненты, строит гипотезы относительно неизвестных параметров этой ситуации и ищет способы ее разрешения. Все это приводит к преобразованию ситуации в проблему или задачу. Проблемная ситуация становится проблемой только в том случае, если она осознана и принята учащимся к решению. Проблема с указанием параметров и условий решения проблемной ситуации представляет собой проблемную задачу. Нахождение задачи значительно облегчает работу над проблемной ситуацией. Чрезвычайно важным при этом является тот факт, что учащийся смог самостоятельно поставить задачу, следовательно, дальнейший поиск ее решения будет представлять для него личный интерес и мотивировать его на дальнейшую исследовательскую деятельность. Таким образом, студент не просто получает и усваивает необходимую информацию, представленную преподавателем, а переживает процесс познания как субъективное открытие, что способствует повышению значимости самостоятельной деятельности в образовательном процессе.

Проблемное обучение предполагает реализацию принципа проблемности: 1) в содержании учебного материала; 2) в процессе его представления в учебной деятельности.

Основной формой обучения при анализе проблемных ситуаций является диалог. Именно при такой форме взаимодействия между участниками учебного процесса происходит активное вовлечение учащихся в процесс решения проблемных ситуаций. Они получают возможность самостоятельно строить гипотезы, анализировать ситуацию, высказывать свое мнение по обсуждаемому вопросу, учатся слушать и принимать мнение друг друга, отстаивать свою точку зрения и совместно выбирать и обосновывать пути разрешения проблемной ситуации.

В отличие от стандартных тренировочных заданий на закрепление пройденного материала и отработку определенных навыков, которые решаются по определенному алгоритму, отступление от которого ведет к неверным выводам, работа с проблемной ситуацией предполагает множественность вариантов решения в зависимости от соблюдения определенных условий. Таким образом, проблемное обучение как творческая деятельность ориентирует учащихся на поиск нестандартных способов поиска ответа на поставленные задачи и выработку нестандартных решений.

В процессе управления познавательной деятельностью обучающихся педагог выступает в качестве наставника, направляющего студентов при поиске способов разрешения проблемных ситуаций. Такое управление осуществляется при помощи проблемных и информационных вопросов, которые могут быть заранее продуманы преподавателем в ходе подготовки к занятию или спонтанно появляться в процессе обсуждения проблемной ситуации. Информационные вопросы, как правило, обращены к прошлому знанию, известному обучающимся, на основе которого строятся гипотезы, и осуществляется разработка методов поиска новой информации. Проблемные же вопросы направлены на поиск неизвестного для учащихся знания.

В зависимости от характера взаимодействия между участниками учебного процесса может быть достигнут разный уровень проблемности. В связи с этим, М.Н. Скаткин выделяет три вида проблемного обучения: 1) проблемное изложение, при котором преподаватель самостоятельно рассуждает над решением проблемы, наглядно показывая учащимся ход осуществления данного процесса; 2) учитель привлекает учащихся к поиску путей решения проблемы; 3) исследовательский метод обучения, требующий от учащихся самостоятельности в поиске возможных вариантов решения проблемы и включающий в себя построение предположений, анализ ситуации и доступных методов работы, наблюдение, сравнение, формулирование выводов и т.п. [9].

Сравнительная характеристика традиционного и проблемного подходов к обучению позволяет увидеть особенности и преимущества проблемного обучения (см. Таблицу 1).

Таблица 1

Сравнительная характеристика проблемного и традиционного обучения

Параметры сравнения	Традиционное обучение	Проблемное обучение
Цель	Формирование знаний, умений, навыков	Всестороннее развитие личности
Сущность	Передача ЗУН в готовом виде	Передача способов получения знаний; овладение знаниями в процессе самостоятельной поисковой деятельности
Методы	Объяснительно-иллюстративный + отдельные элементы поисковой деятельности	Проблемные: проблемного изложения, частично-поисковый, эвристический, исследовательский, рефлексивный
Формы	Преобладает фронтальная	Индивидуальная, групповая
Функции преподавателя	Носитель информации, хранитель норм и традиций	Организатор сотрудничества, консультант, управляющий поисковой работой учащихся во время решения проблемных задач

Среди достоинств проблемного обучения следует отметить:

- активизацию мыслительной деятельности учащихся и, как следствие, развитие аналитического (умение анализировать ситуацию и оценивать эффективность различных способов и методов ее решения) и логического мышления (аргументация своей точки зрения и поиск доказательств правильности выбираемого решения);
- самостоятельность познавательной деятельности учащихся в работе с проблемными ситуациями;

- обеспечение более прочного усвоения знаний ввиду целенаправленного и осознанного поиска учащимися новой информации;
- развитие творческих способностей учащихся в результате разработки нестандартных путей решения проблемной ситуации;
- субъект-субъектный характер отношений между преподавателем и учащимися, что дает определенную свободу в решении поставленных задач, не отменяя, однако, общего руководства преподавателем их познавательной и исследовательской деятельностью;
- повышение интереса учащихся к исследовательской работе.

При всех очевидных преимуществах проблемного обучения применяться оно может лишь при соблюдении ряда условий, связанных с организацией учебного процесса:

1. Проблемное обучение требует от преподавателя высокого педагогического мастерства и высокого уровня методической подготовки. Поэтому здесь затрагивается вопрос подготовки молодых специалистов, готовых к использованию в своей деятельности технологии проблемного обучения наряду с другими способами и методами организации учебного процесса для достижения его наибольшей эффективности.

2. При подготовке к занятиям преподаватель тратит много времени на создание проблемных ситуаций, продумывание проблемных вопросов и хода урока. Стоит согласиться с мнением психолога А.М. Матюшкина, утверждающего, что «до тех пор, пока не будут разработаны соответствующие учебные пособия и методические руководства, использование проблемного обучения может не только не принести пользы, но даже принести вред» [4, с. 203]. В связи с этим встает вопрос создания единой технологии разработки проблемных ситуаций и методического обеспечения учебного процесса.

3. Не весь учебный материал может быть представлен в виде проблем. В содержании учебных дисциплин есть много сложных вопросов, недоступных для самостоятельного проблемного усвоения обучающимися, есть много материала, который необходимо просто запомнить. В связи с этим возрастает актуальность изучения условий и исследования механизмов интеграции проблемного обучения с другими подходами к организации образовательного процесса.

4. Слабо разработаны приемы дифференциации и индивидуализации в условиях проблемного обучения. Исследования показывают, что отказ от традиционного метода представляет некоторую трудность, связанную у учащихся с адаптацией к новым условиям и приемам организации учебного процесса [1, с. 235].

Выводы. Подводя итог проведенному анализу, можно утверждать, что проблемное обучение – это тип развивающего обучения, содержание которого представлено системой проблемных задач различного уровня трудности. Оно предоставляет широкие возможности для развития внимания, наблюдательности, ответственности, творческих способностей, активизирует мышление и познавательную деятельность учащихся. Кроме того, очень важным является то, что проблемное обучение обеспечивает прочность приобретаемых знаний, ибо они добываются в самостоятельной деятельности.

Эффективность применения проблемного обучения на занятиях может быть достигнута только при условии, если оно строится на системе проблемных ситуаций. Эпизодическое же их использование лишь активизирует учебный процесс, но не создает условий, достаточных для развития мыслительных способностей.

Однако следует отметить, что проблемный тип обучения не решает всех образовательных и воспитательных задач, поэтому он не может быть признан универсальным. Вот почему в каждом конкретном случае надо решать вопрос о целесообразности использования проблемного обучения и о возможности его комбинирования с традиционным и другими подходами к обучению. Только так можно достигнуть основной цели образования – развития целостной, интеллектуально активной и творческой личности.

Литература:

1. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.
2. Горгарова Я.Ю. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности студентов вуза на основе использования методов проблемного обучения // Рецензируемый научный журнал «Тенденции развития науки и образования». – 2020. – № 63, Часть 6. – С. 52-55.
3. Латышина Д.И. История педагогики (История образования и педагогической мысли): Учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2005. – 603 с.
4. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 206 с.
5. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушкина. – Серия «Педагогическое образование». – Ростов н/Д: издательский центр «Март», 2002. – 320 с.
6. Петровский А.В. Психология: [учебник] / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – 8-е изд., стер. – Москва: Академия, 2008. – 500 с.
7. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования [Текст] / Акад. наук СССР. Ин-т философии. – Москва: Изд-во Акад. наук СССР, 1958. – 147 с.
8. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
9. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения: Проблемы и суждения / М. Н. Скаткин; Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1971. – 205 с.

УДК 378

старший преподаватель кафедры «Прикладная информатика» Гочияева Мадина Джаштуевна Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказская государственная академия» (г. Черкесск);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры профессиональной педагогики, технологии и методики обучения Гаджикурбанова Габибат Магомедовна Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики, технологии и методики обучения Абдуллаев Абдулла Бабаевич Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЕЙС-МЕТОДА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические аспекты использования кейс-метода в процессе формирования компетенций студентов бакалавриата. Необходимость внедрения инновационных педагогических технологий в процесс образования обусловлена тем, что количество полученных знаний имеет всё меньшее значение. Одним из дидактических инструментов, способствующих формированию и развитию качеств современного работника, является метод анализа конкретных ситуаций или кейс-метод. Дидактические приёмы, интегрированные в кейс-метод способствуют более эффективному усвоению учебного материала и, как следствие, формированию и развитию следующих свойств личности. Кейс-метод имеет практическую направленность. Он даёт возможность применять теоретические знания для того, чтобы решать задачи практического характера, с помощью которого можно наиболее результативно усвоить учебный материал, так как в процесс вовлечены все обучаемые, причем такое участие достаточно эмоционально. Кейс-метод имеет много схожего с деловыми играми и по сути своей является «разновидностью групповой исследовательской аналитической деятельности, проектной технологии, порождающей эффект синергии».

Ключевые слова: кейс-метод, студенты, компетенции, формирование, деловые игры, анализ конкретных ситуаций.

Annotation. The article deals with the theoretical aspects of the use of the case method in the process of forming the competencies of undergraduate students. The need to introduce innovative pedagogical technologies in the educational process is due to the fact that the amount of knowledge gained is less and less important. One of the didactic tools that contribute to the formation and development of the qualities of a modern employee is the method of analyzing specific situations or the case method. Didactic techniques integrated into the case method contribute to a more effective assimilation of educational material and, as a result, the formation and development of the following personality traits. The case method has a practical orientation. It provides an opportunity to apply theoretical knowledge in order to solve practical problems, with the help of which you can most effectively learn the training material, since all students are involved in the process, and such participation is quite emotional. The case method has many similarities with business games and is essentially "a kind of group research analytical activity, a project technology that generates a synergy effect".

Keywords: case method, students, competencies, formation, business games, analysis of specific situations.

Введение. Учитывая потребность рынка труда в обеспечении его конкурентоспособными специалистами, в России на протяжении последних десятилетий происходит модернизация образования. В связи с этим в российском образовании произошла смена консервативной знаниевой парадигмы на современную компетентностную. Формирование ряда компетенций закреплены во ФГОС среднего профессионального и высшего образования всех ступеней как требования к результатам освоения образовательной программы.

Анализ Интернет-ресурсов по поиску работы в России показал, что одними из самых распространённых требований работодателей, предъявляемых соискателю вакансии, выступают: владение компьютерными технологиями, творческий подход к работе и способность трудиться в условиях многозадачности. К личностным качествам, необходимым современному специалисту той или иной отрасли работодатели относят энергичность, коммуникабельность, обучаемость, ориентацию на клиента. К профессиональным навыкам – навык публичных выступлений, а так же навык объяснения сложных вещей доступным языком. Иными словами, современный рынок труда нуждается в квалифицированных, конкурентоспособных кадрах, способных работать в разнообразных направлениях и выдерживать высокую нагрузку.

Изложение основного материала статьи. Специалисты обращают внимание на то, что инновационный подход к образованию напрямую способствует воспитанию гибкого и мобильного работника. Главной задачей современного студента становится овладение современными технологиями в области выбранной профессии, выработка умения своевременно подстраиваться под непрерывно меняющиеся условия профессиональной деятельности.

Традиционные формы обучения позволяют студентам приобрести опыт решения задач чётко сформулированных. Однако в профессиональной практике эти самые задачи могут осложняться рядом сопутствующих факторов, которые заранее не будут учтены. К ним могут относиться недостаток времени, психологический климат коллектива, индивидуальные интересы отдельных сотрудников, качество оснащённости рабочего места и многие другие. Поэтому важно ещё на ранней стадии формирования профессионального опыта заложить студенту качества, позволяющие оперативно действовать в обстановке нестандартной, осложнённой теми или иными обстоятельствами. Для этого в учебный процесс внедряются учебные методы, основывающиеся не только на диалоге между педагогом и учащимся, но ориентированные на согласованность действий между самими учащимися.

Чтобы подействовать получению студентом первоначального профессионального опыта и формированию у него базовых профильных навыков, как нельзя лучше, подходит метод анализа конкретных

ситуаций. В современной педагогической литературе его также называют метод ситуационного анализа, кейс-метод или case-study (от англ. case – случай, обстоятельство).

Изначально метод анализа конкретных ситуаций был опробован в области изучения права. Затем, постепенно приобретая популярность, этот метод стал заимствоваться преподавателями и других дисциплин. Сейчас применение кейс- метода актуально даже для таких областей, как экономика, журналистика, психология и даже медицина. Изучением вопроса применения кейс-метода в области экономики занимаются Т.Н. Лебедева, Д.А. Ласт; медицины – А.Н. Путинцев, Т.В. Алексеев, А.А. Гаранин; вопросы применения кейс-метода в обучении студентов по направлению «Реклама» осветила Е.Б. Курганова.

И.М. Жигилей пишет о том что «практика применения кейс-метода в высшем образовании насчитывает уже не одно десятилетие. Но возможности его применения не ограничиваются только бизнес-образованием, обучением юридическим или медицинским наукам. В настоящее время в России всё больше можно встретить исследований в области развития профессиональных компетенций в технических и гуманитарных вузах» [3].

Многие авторы подчёркивают, что обязательным условием кейса, должно выступать противоречие, проблема или их совокупность, построенные на реальных фактах.

Суть метода, построенного на изучении и анализе конкретных ситуаций, основывается на том, что ситуация, предложенная для решения, включает в себе не только ту или иную практическую проблему, но и способствует актуализации ранее приобретенных знаний, необходимых для её решения. Важным условием в выборе таких учебных ситуаций становится неоднозначность или вариативность их решения. Опираясь на совокупность всех составляющих ситуации, обучаемые путём дискуссии должны выработать решение, оптимально отвечающее всем условиям [1, С. 24-27].

Так А.И. Фоменков под термином «технология» понимает «систематизированное знание о наиболее полезных и необходимых действиях и процессах, приводящих к достижению целей организации, а также порядок применения этих знаний» [2, С. 9-12].

Говоря об инновационных технологиях в образовании, такие специалисты, как С.Ю. Попова и Е.В. Пронина отмечают, что «в российском образовании активно внедряются новые образовательные технологии. Если под технологиями понимать такие стратегии образования, которые требуют усвоения не только определённых знаний, но и навыков его получения, что предполагает особую методическую нагруженность образовательного процесса, то данный термин уместно использовать для образовательных практик, которые не вписываются в традиционный образовательный процесс. Но, по существу, данным термином часто обозначают методологические инновации в образовании, которые получают всё большее распространение» [5].

Необходимость внедрения инновационных педагогических технологий в процесс образования обусловлена тем, что количество полученных знаний имеет всё меньшее значение. Гораздо более значимую роль играет умение применить накопленный багаж знаний на практике. Ценность современного специалиста состоит в его способности создавать на базе усвоенной информации что-то принципиально новое, приносящее практическую пользу. Отсюда возникает вывод, что роль учеников-слушателей стремительно теряет свою актуальность. Современный студент – это активный самостоятельный участник образовательного процесса, способный к самостоятельному освоению, осмыслению, накоплению и применению информации, выработке своих персональных алгоритмов работы и составлению собственной системы ценностей. В современной дидактической литературе совокупность этих качеств (компетенций), а также умение их реализовать на практике, характеризуется понятием «компетентность».

Возвращаясь к вопросу актуальных потребностей рынка труда, необходимо сделать вывод, что именно компетентностная модель отечественного образования должна способствовать воспитанию специалистов, соответствующих современным требованиям к работнику, таким как умение действовать в разнообразных направлениях и с высокой долей нагрузки, восприимчивость к изменениям окружающих условий, конкурентоспособность, коммуникабельность, обучаемость, способность работать в команде, умение принимать обоснованные решения и нести за них ответственность.

В связи с этим сегодня всё больше внимания уделяется сравнительно новым для отечественной педагогики методам преподавания, в том числе интерактивным, построенным на принципе погружения в учебный процесс всех его участников.

И.В. Плаксина так характеризует интерактивные дидактические технологии: «К интерактивным технологиям относятся дискуссионные, игровые и тренинговые технологии, представляющие собой целенаправленную специально организованную групповую и межгрупповую деятельность с наличием «обратной связи» между всеми её участниками для достижения взаимопонимания и коррекции образовательного процесса и индивидуального стиля общения на основе рефлексивного анализа «здесь» и «сейчас». Интерактивное обучение основано на собственном опыте участников, и прямом взаимодействии с областью осваиваемого опыта, в рамках которого обучаемые побуждаются к самостоятельному поиску знания и понимания разнообразными игротехническими средствами» [4, С. 83-84].

Одним из дидактических инструментов, способствующих формированию и развитию вышеперечисленных качеств современного работника, является метод анализа конкретных ситуаций или кейс-метод (от англ. Case – случай).

В области образования, кейс-технологии начали применять сравнительно недавно, но теперь популярность этого метода стремительно набирает обороты. Исследованием кейс-метода как инструмента формирования компетенций, необходимых выпускнику высшей школы занимаются Попова С.Ю., Пронина Е.В., Зарукина Е.В., Хорева Л.В., Большаков А.С., Гладких И.В. и др.

Кейс-метод имеет практическую направленность. Он дает возможность применять теоретические знания для того, чтобы решать задачи практического характера. Иными словами, студент, находясь еще в стенах вуза, получает практический опыт работы в самых разнообразных и нестандартных производственных ситуациях.

С помощью данного метода можно наиболее результативно усвоить учебный материал, так как в процесс вовлечены все обучаемые, причем такое участие достаточно эмоционально. Кейс-метод имеет много схожего с деловыми играми и по сути своей является «разновидностью групповой исследовательской аналитической деятельности, проектной технологии, порождающей эффект синергии».

«Симулированные» кейсы, описывающие определённую ситуацию в вымышленной организации [6, С. 45].

Также довольно интересными предстают так называемые «составные» или «множественные» кейсы. Они могут быть представлены последовательностью: Кейс «А» → Кейс «Б» → Кейс «В», где для решения одного кейса необходимо знать ответ на предыдущий и так далее.

Информационной почвой для создания кейсов могут являться статьи, опубликованные в средствах массовой информации, фрагменты произведений художественной литературы, отрывки произведений кинематографа, данные статистических материалов, всевозможные интервью, а также описания деятельности реальных предприятий. Главное, чтобы все вышеперечисленные источники могли отразить проблемность предложенной ситуации.

Кейсы могут быть представлены как в печатном виде, так и с помощью технических средств обучения (аудио- и видеоматериалы).

Немаловажной особенностью кейс-метода является его продуктивная комбинаторность с другими методами обучения и интеграция их внутри себя. Иными словами, кейс-метод можно охарактеризовать как систему дидактических инструментов, взаимодействующих между собой и дополняющих друг друга (рисунок 1).



Рисунок 1. Система дидактических инструментов, включённых в состав кейс-метода

Метод моделирования, интегрированный в кейс-метод, позволяет, опираясь на исходные данные кейса, построить прообраз ситуации, вымышленной или реально существующей, с целью дальнейшего её анализа и объяснении явлений и процессов, послуживших созданию этой самой ситуации.

Использование метода системного анализа, логично вытекает предыдущего. Этот метод позволяет определить составляющие элементы ранее выстроенной модели и степень их значимости в процессе взаимодействия между ними.

Мысленный эксперимент даёт возможность виртуально преобразовать ситуацию, посредством внесения различных изменений в её составляющие, что в свою очередь позволяет представить, как эти изменения могут повлиять на характер взаимодействия между этими составляющими и, как следствие, на конечный результат.

Метод описания позволяет формулировать и фиксировать результаты анализа или условного эксперимента посредством понятий, знаков, схем и цифр. Путём описания студенты смогут придать разбираемой ситуации форму, удобную для дальнейшей рациональной обработки (систематизации, классификации и обобщения).

Проблемный метод обучения имеет целью и способствует выявлению проблем, находящихся в корне изучаемой ситуации.

Использование метода классификации в решении кейса поможет классифицировать проблемы, например, по их источникам, степени сложности, очерёдности решения и т.д.

Игровые методы обучения, как одна из составляющих кейс-метода, помогают обучаемым получить представление о возможных поведенческих реакциях участников ситуации и, при необходимости, выработать альтернативные действия.

Метод «мозгового штурма» даёт участникам процесса обучения сгенерировать максимальное количество возможных идей для выхода из условно сложившейся, смоделированной ситуации. Впоследствии, путём дискуссии, участники процесса смогут выбрать одно или несколько наиболее оптимальных решений.

Метод дискуссии активизирует процесс освоения материала. В процессе обсуждения той или иной проблемы, спорного вопроса каждый участник дискуссии оппонировать своему собеседнику, аргументировано отстаивая правоту своей точки зрения. В результате стороны должны будут прийти к общей, приемлемой для всех точке зрения.

Все вышеперечисленные дидактические приёмы, интегрированные в кейс- метод, в свою очередь способствуют более эффективному усвоению учебного материала и, как следствие, формированию и развитию следующих свойств личности:

- критического и творческого типов мышления;

- опыта сравнения различных подходов к решению одной проблемы и ведения конструктивного диалога;
- способности определить характер ситуации, предвосхитить её развитие и, тем самым, минимизировать издержки и затраты на её решение;
- способности формулировать собственное мнение;
- формированию системы ценностей и жизненных навыков, составляющих основу компетентности будущего специалиста.

Помимо многочисленных преимуществ кейс-метода, необходимо учитывать и некоторые сложности, которые могут возникнуть при работе с ним. Так, например, ряд педагогов указывает на возможные затруднения при работе с кейсами:

- достаточно много времени уходит на разбор каждой ситуации;
- в виду того, что традиционные методы обучения не предполагают настолько интенсивной самостоятельной работы, в ряде случаев можно столкнуться с сопротивлением со стороны обучающихся;
- большое количество сопутствующих вопросов и второстепенных проблем, возникающих по ходу работы с материалом кейса, может сместить вектор внимания обучаемых, отвлекая их тем самым от выработки основного решения;
- работа с кейсами предполагает наличие знаний не только конкретно изучаемой дисциплины, но также знаний, полученных усвоением сопутствующих предметов.

Таким образом, кейс-метод, наряду с методами тренинга, дискуссии, проектов, ролевых и деловых имитационных игр, портфолио, относится к педагогическим технологиям, построенным на принципе погружения в учебный процесс всех его участников. Использование его в качестве дидактического инструмента при изучении довольно широкого круга вопросов, способствует не только количественному приращению знаний, но и качественному их содержанию. Формирует умение использовать полученные знания в различных практических целях. Помогает будущим специалистам, находясь еще в стенах учебного заведения, приобрести навыки командной работы, сформировать умение генерировать свои собственные идеи и технологии их внедрения, заложит основы умения критично и оперативно работать с большими объёмами разнонаправленной информации.

Суть кейс-метода, заключается в том, что ситуация, предложенная для решения, включает в себя не только ту или иную практическую проблему, но и способствует актуализации ранее приобретенных знаний, необходимых для её решения. Важным условием в выборе таких учебных ситуаций становится неоднозначность или вариативность их решения. Традиционно выработка решения происходит в процессе дискуссионной деятельности студентов в составе малых групп. Эта деятельность направлена на формирование диалогового и коммуникационного навыков, а также выработку умения аргументировать свою позицию.

Метод «case-study» дает возможность применять теоретические знания для того, чтобы решать задачи практического характера.

Типология кейс-метода указывают на его многофункциональность и высокую эффективность. Посредством применения различных его видов и модификаций преподаватель может добиться активизации у студента того или иного качества. Студенту, для решения различных видов кейсов, требуется применить либо конкретный навык в той или иной области знаний, либо показать умение искать «подводные камни». В иной ситуации необходимо применить свой собственный багаж знаний по теме. Составные кейсы помогают сформулировать логику мышления. Различные источники и оборудование для представления кейсов делают его более наглядным, что в свою очередь, оказывает положительное влияние на восприятие, усвоение и обобщение знаний информации.

Выводы. Интеграция в кейс-метод и взаимодействие внутри него других обучающих техник, таких как моделирование, системный анализ, мысленный эксперимент, описание, проблемный метод, метод классификации, различные игровые методы, «мозговой штурм», дискуссия, ещё раз подчёркивают универсальность данной педагогической технологии.

Литература:

1. Абубакаров М.А., Алиева Р.Р. Применение кейс-технологии на занятиях у будущих учителей информатики // Проблемы научной мысли. 2019. Т. 8. № 3. С. 24-27.
2. Гаджикурбанова Г.М. Анализ подходов к классификации кейсов // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 3 (40). С. 9-12.
3. Жигилей, И.М. Формирования профессиональных компетенций с помощью кейс-метода в высшем образовании / И.М. Жигилей // Преподаватель XXI век. – М.: МПГУ, 2012
4. Плаксина, И.В. Интерактивные образовательные технологии: учеб. пособие для академического бакалавриата / И.В. Плаксина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – С. 83-84.
5. Попова С.Ю. Кейс-стади: принципы создания и использования. – Тверь: Изд-во «СКФ-офис», 2015.
6. Савельева М.Г. Педагогические кейсы: конструирование и использование в процессе обучения и оценки компетенций студентов: Учебно-методическое пособие / Ижевск, УдГУ, 2013. - 94 с.

УДК 343.985

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
общеобразовательных дисциплин Грабовых Сергей Владимирович

Северокавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного
 учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия» (г. Краснодар);

кандидат технических наук, начальник учебного центра **Сулейманов Руслан Ахмадеевич**

Краснодарский филиал Федерального государственного унитарного предприятия

«Управление ведомственной охраны Министерства транспорта Российской Федерации» (г. Краснодар)

О НЕОБХОДИМОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ НА 1 КУРСЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В данной статье поднимается острая проблема поиска оптимальных инновационных технологий обучения студентов 1 курса, обучающихся в юридическом ВУЗе, т.к. приоритетная позиция совершенствования и развития человеческого капитала любого государства связана с юридическим образованием. В современном социуме сложившиеся ранее представления и подходы к образованию перестают соответствовать запросам рынка и нуждаются в переосмыслении.

Ключевые слова: инновационные технологии, процесс обучения, образовательная среда вуза, смешанный формат обучения, цифровые карты, образовательное волонтерство, активные методы обучения.

Annotation. This article raises the acute problem of finding optimal innovative teaching technologies for 1st year students studying at the Faculty of Law, because the priority position of improving and developing human capital of any state is associated with legal education. In modern society, the previously established ideas and approaches to education cease to correspond to market demands and need to be rethought.

Keywords: innovative technologies, learning process, educational environment of the university, blended learning format, digital maps, educational volunteering, active teaching methods.

Введение. На сегодняшний день остро стоит вопрос о подходе к формированию новых условий для обучения будущих юристов на 1 курсе обучения, что обусловлено, с одной стороны многоаспектностью и поли-функциональностью данного профиля подготовки, и, с другой стороны, сложностью объема формируемых профессиональных компетенций именно для первого года обучения в контексте смешанных форматов, проблем, связанным с переходом на дистанционный формат, вызванным пандемией [1].

Проблемное поле существующих ресурсов тяготеет к созданию новых моделей образовательных программ, в которых должны синхронно развиваться следующие драйверы педагогического дизайна: во-первых, обновление компетенций преподавателей, касающихся уверенного использования инновационных образовательных технологий, во-вторых, устранение методического дефицита, в-третьих, переход на смешанный формат обучения. Все эти маркеры представляют собой, с одной стороны, пересмотр технологий, с другой стороны, – развитие инновационной педагогики, опирающейся на пропедевтические методические и дидактические принципы.

Изложение основного материала статьи. Будущим юристам, особенно начиная с 1 курса обучения, необходимо попадать в такую образовательную среду, которая создаст все необходимые условия для успешного формирования профессиональных компетенций.

Несмотря на тот факт, что примерно 40% из числа профессорско-преподавательского состава овладели необходимыми цифровыми компетенциями достаточно быстро (под влиянием пандемии), тем не менее на сегодняшний день по данным социологического опроса, посвященного особенностям внедрения дистанционного формата обучения вследствие пандемии, осенью 2020 года, примерно 60% преподавателей так и не смогли овладеть достаточными компетенциями в области компьютерных систем управления и обучения, особенно теми цифровыми сервисами, которые необходимы для поддержки и сопровождения студентов в режиме электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, что стало серьезной проблемой именно для обучающихся на 1 курсе.

Устранение методического дефицита, обусловленного нехваткой знаний и практик по проектированию онлайн-занятий для 1-курсников и вовлечению их в интерактивную деятельность, а также системное управление их вниманием, – это на сегодняшний день одна из приоритетных задач юридических вузов.

Студенты 1 года обучения обладают определенным набором детерминант личностного профиля, которые требуют особого внимания. Это сопряжено с психологическими особенностями, фоновой тревожности, связанной с новыми условиями жизнедеятельности, симптомокомплексами сложной адаптации и мотивации в условиях самостоятельной студенческой жизни. С одной стороны, уровень ответственности первокурсников, как правило, очень высок, а, с другой стороны, они погружаются в тревожную среду, осложняющую их адаптивные ресурсы, т.к. юридическое образование из-за большого пула данных и высокого уровня сложности учебной информации усугубляет эти проблемные маркеры.

Процесс расхолаживания в онлайн-обучении также влечет за собой определенные опасности и риски: студенты могут демонстрировать присутствие в виртуальной аудитории преподавателю, при этом просматривая любимый фильм в новой вкладке. А технологии прокторинга еще недостаточно широко используются профессорско-преподавательским составом вузов, и подводных камней в их реализации предостаточно.

Также особую сложность для студентов 1 курса представляет переход на смешанный формат обучения. В данном аспекте предполагается самостоятельное изучение студентом определенного объема теоретического материала, например, того, который размещен на образовательной платформе, или в системе Единой информационной образовательной среды вуза, и дальнейшую отработку практических навыков на семинарских и практических занятиях [2].

На наш взгляд, для того, чтобы использовать инновационные технологии, в процессе обучения будущих юристов на 1 курсе, можно внедрить в образовательную среду цифровые карты, содержащие информацию об алгоритмах работы, которые позволят студентам свободно чувствовать себя в процессе обучения. Особую эффективность, на наш взгляд, содержит в себе проведение онлайн-семинаров, направленных на обмен

опытом лучшими практиками по организации дистанционного обучения между преподавателями разных вузов [3].

Можно также использовать в работе объединения «цифровых волонтеров»-студентов, способных оказать необходимую помощь как преподавателям, так студентам в ходе определения алгоритмов образовательных траекторий. В качестве рекомендаций обучения первокурсников могут выступать следующие: практико-ориентированность в изучении логики законодательства, общение с практикующими юристами. Важно сформировать на начальном периоде обучения заинтересованность в знаниях именно практическими примерами профессиональной деятельности. Зачастую научно-академический подход к обучению со стороны преподавателей не вызывает должной заинтересованности у студентов своей «оторванностью» от практики будущей профессии [4].

Также это жизненная необходимость для успешности формирования профессиональных компетенций работать исключительно с первоисточником – текстом нормативного документа, с актуальной редакцией законодательного акта. Судебные процессы в большинстве своём проходят в открытом режиме, и прийти послушать может каждый. Если есть возможность присутствовать на процессах – это огромный плюс в формировании сознательного подхода в обучении у студентов и преподавателям необходимо в ходе занятий приводить примеры современного правоприменения.

При многих ВУЗах создаются так называемые «профильные юридические кружки» и «студенческие консультационные бюро». Если руководит ими практикующий юрист – неплохой вариант для начала становления в юридической профессии. В ходе аудиторных занятий, особенно в ходе занятий в «кружках» и на факультативах необходимо разбирать и решать задачи из будущей практической деятельности. Такое «погружение» в профессию важно для студентов, обучающихся на 1 курсе. На последующих курсах студенту необходимо выбрать направление своей дальнейшей подготовки – предстоящие практики и стажировки не должны быть «волей случая» а должны быть сознательно определены студентом исходя из его дальнейших планов на трудоустройство.

Можно также предложить внедрить в практику более частые и разнообразные курсы повышения квалификации преподавателей, посвященные использованию информационно-коммуникационных технологий в образовательной деятельности. В работе с обучающимися на 1 курсе необходимы активные методы обучения, что предполагает, в первую очередь, изменение функций преподавателя, т.к. происходит изменение роли студента на занятии: он уже не пассивный слушатель, который безоговорочно воспринимает информацию, транслируемую ему лектором, он при этом становится активным участником занятия, имеющим возможность доступа к другим источникам информации, преподавателю необходимо быть готовым к дискуссии и отстаиванию своей точки зрения.

Современные студенты в большинстве своем способны к системному мышлению, анализу, критическому восприятию, и фундамент всех этих навыков очень важно заложить именно для первокурсников, начиная с самого первого семестра, потому что при использовании инновационных и активных методов обучения происходит возрастание требований к уровню знаний.

Классические лекции и семинарские занятия постепенно уступают место интерактивным образовательным технологиям, таким как: проблемная лекция-дискуссия, деловая игра, кейс-стади, творческая мастерская, дебаты, т.е. всем тем образовательным технологиям, которые предполагают максимальную включенность студентов, их вовлеченность в обсуждение той или иной проблемы, мотивацию к выполнению самостоятельных заданий, побуждение студентов к интересу в обучении [5].

Это необходимо для того, чтобы студенты сформировали умение и выработали навык получать профессионально-важные знания через самостоятельное углубленное изучение вопросов учебных дисциплин. Серьезной мотивацией к пересмотру взглядов на традиционные технологии процесса обучения является изменение запросов со стороны работодателя. Сегодня в юридической сфере работодатели не готовы брать на работу выпускников ВУЗов, не обладающих ключевыми навыками, продиктованными современными реалиями (таблица 1).

По данным исследований среди работодателей, проведенных Международной ассоциацией юристов в 2020 году, мы видим, что это достаточно специфические навыки (таблица 1), которыми должны обладать выпускники юридических факультетов. Возникает в этой связи резонный вопрос о том, с помощью каких технологий данные навыки могут быть сформированы [6].

На первый план выходит необходимость обучения студентов практическим навыкам. Введение в основные образовательные программы практико-ориентированных учебных дисциплин, таких, например, как: «Юридическое письмо», «Ораторское мастерство», которые предполагают формирование у студентов навыков представлений интересов клиентов в государственных или третейских судах, а также народных коммерческих арбитражах [7].

Таблица 1

Спектр навыков, отвечающих запросам потенциальных работодателей

Ключевые навыки 2020-2021	
Умение решать сложные юридические задачи	Навыки управления
Умение принимать решение	Умения выстраивать эффективную коммуникацию
Навыки эмоционального интеллекта EQ	Клиент-ориентированность
Навыки критического и креативного мышления	Навыки ведения переговоров
Когнитивная гибкость	Навыки hard skills (знание законодательства, знание правоприменительной, судебной и арбитражной практики, знание доктрины) и soft skills

При многих университетах сегодня функционируют так называемые «юридические клиники», где студенты на бесплатной основе выступают в качестве консультантов, и тем самым, под руководством опытных кураторов, обучаются всем необходимым навыкам. Эта тенденция характерна не только для России, но и для зарубежных стран. Одной из всемирно известных юридических клиник является клиника Гарвардского университета [8].

Выводы. Таким образом, можно прийти к выводу, что традиционные формы наполнения содержательной стороны основных образовательных программ для подготовки юристов не в полной мере отвечают требованиям современного общества. Необходимо внедрять инновационные педагогические технологии, пропедевтическую инновационную педагогику необходимо сделать основой для обучения студентов 1 курса.

В качестве таких технологий можно назвать следующие.

Например, игровые практики Moot Courts (внедряются в образовательный процесс как в России, так и за рубежом, это модельные процессы, предполагающие, что студенты, разделенные на команды, представляют интересы сторон игрового дела, которое представляется организаторами, в основе дела, как правило, лежат реальные кейсы, затрагивающие наиболее актуальные теоретические и практические вопросы. Важно, чтобы эти вопросы не имели однозначного решения) Само разбирательство проводится по правилам Регламента реально существующих судов, или каких-то альтернативных способов разрешения споров, например, таких как медиация. Формат может быть самым разнообразным. Это может быть деловая игра, которая проводится на семинарском занятии по одной из учебных дисциплин.

Это могут быть факультативные занятия или Конкурсы (соревнования), к участию в которых можно приглашать студентов разных ВУЗов.

Участие студентов, начиная с 1 курса, в Конкурсах позволяет получить глубокие знания по соответствующей учебной дисциплине, развить навыки креативного мышления, сформировать навыки подготовки процессуальных документов, сформировать и развить навык публичных выступлений, получить углубленные знания иностранного языка, развить навык стрессоустойчивости, определить область своей будущей профессиональной деятельности, найти работу или попасть на стажировку в привлекательную для будущей карьеры кампанию.

Литература:

1. Обучение в новой нормальности: вызовы и ответы». Аналитический отчет. – М.: АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка», 2020. – С. 71: ил., табл.
2. Kuz'mina E.V., P'yankova N.G., Tret'yakova N.V., Botsoeva A.V. Using data analysis methodology to foster professional competencies in business informaticians // European Journal of Contemporary Education. 2020. Т. 9. № 1. С. 54-66.
3. Боцова А.В., Гучетль С.К., Кульбит Ю.С. О ресурсах цифровизации высшего образования в контексте перехода на инновационный уровень // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-2. С. 59-62.
4. Самарина М.Н. Использование информационных технологий в учебном процессе как средство повышения качества юридического образования // НИЖ «Диалог». 2016. №2 (3). URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 13.02.2021).
5. Раджабова Ж.К., Исмаилова К.А. Использование инновационных технологий в процессе обучения праву // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. №4. URL: https://cyberleninka.ru (дата обращения: 13.02.2021).
6. Камкия Ф.Г., Кондрашова Н.А. Обучение юристов в высшей профессиональной школе: инновационный подход // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 2.; URL: <http://science-education.ru> (дата обращения: 13.02.2021).
7. Храмцова Н.Г., Майборода Т.Ю. Подходы к развитию цифровых компетенций студентов юридических вузов // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 80-93. doi:10.32744/pse.2019.1.6
8. Кузьмина В.С. История развития юридических клиник // Ученые записки Тамбовского отделения РСОМУ. 2018. №10. URL: https://cyberleninka.ru (дата обращения: 13.02.2021).

Педагогика

УДК 378.4

кандидат педагогических наук, доцент Давыдова Ирина Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский индустриальный университет» (г. Тюмень)

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ К ГРАМОТНОМУ ПИСЬМУ В КОНТЕКСТЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. В статье раскрывается проблема обучения грамотному письму на английском языке студентов технического университета, проанализированы возможности письменного диктанта как средства развития внутренней мотивации к грамотному письму. Практическая часть работы посвящена обзору трехлетнего (2018-2020 гг.) участия студентов технического университета во всероссийском диктанте по английскому языку, включая статистические данные, результаты, текстовый материал, трудности, с которыми столкнулись участники диктанта.

Ключевые слова: мотивация, грамотность, письменная речь, письмо, текст, диктант.

Annotation. The paper concerns the problem of teaching writing at a technical university, and reveals possibilities of dictation as a means of students' motivation to literacy in writing. The practical part of the article presents a review of three-year participation of technical university students in All-Russia Dictation in English including statistics, results, texts of dictations, discusses problems and mistakes made by participants.

Keywords: motivation, literacy, written speech, writing, text, dictation.

Введение. Современная коммуникация в условиях ограничения непосредственного межличностного взаимодействия создает большие возможности для развития навыков письменного общения как в сети Интернет, так и посредством традиционных способов передачи информации (открытки, письма от руки и т.д.). Эти возможности распространяются и на зарубежные контакты. При этом важно знать и соблюдать нормы межкультурного общения, структуру и содержание различных видов письменной документации, правила орфографии и пунктуации.

Изложение основного материала статьи. В мире общепризнан статус английского языка как основного языка международного общения (так называемого English as lingua franca). Осознание этого факта может служить мотивом к изучению английского языка во всех его аспектах. Известно, что мотив — это внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанное с удовлетворением определенной потребности [1].

Мотив может обладать а) количественными характеристиками (по принципу «сильный-слабый») и б) качественными характеристиками (внутренние и внешние мотивы).

Следует отметить, что знание иностранного языка, в частности английского, расширяет круг возможностей специалиста осуществлять профессиональную деятельность на уровне международного взаимодействия, повысить свой престиж, доход, обеспечить карьерный рост. Эти факторы формируют внешние мотивы к изучению английского языка.

Если для личности обучающегося учебно-познавательная деятельность значима сама по себе, то речь идет о внутренней мотивации. В учебном процессе важно добиться развития именно внутренней мотивации студентов. Эта цель особенно труднодостижима, когда дело касается грамотности иноязычной письменной речи, правил орфографии и пунктуации, членения текста и т.д.

Потребность в грамотности и в обучении грамоте связана с возникновением систем графического письма и зародилась в раннеклассовом обществе. Переход общества к знаково-графическим способам хранения и передачи социально значимой информации представлял собой огромный скачок в культурном и общественном развитии человечества, и грамотность стала важнейшим средством владения письменной культурой.

Национальная педагогическая энциклопедия предлагает несколько определений слова «грамотность», одно из них гласит: «грамотность – это владение человеком навыками устной и письменной речи в соответствии с нормами литературного языка. Один из базовых показателей социально-культурного развития населения» [2].

Письмо является одним из четырех основных видов деятельности при обучении иностранному языку и одним из самых трудных аспектов в изучении английского языка. Так, еще немецкий писатель и журналист Курт Тухольский (не без юмора) писал: «Английский – простой, но очень трудный язык. Он состоит из одних иностранных слов, которые к тому же неправильно произносятся». Изучающие английский язык сталкиваются с фонографической проблемой, когда слово произносится не так, как пишется. Корни этого явления лежат в многочисленных заимствованиях из других языков. Еще одно высказывание «Английский – это голландский с французской вышивкой» демонстрирует географию заимствований, которая довольно обширна.

Письмо – это графическая система, дополнение к звуковой речи. "Письмо есть знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов передавать информацию на расстоянии и закреплять ее во времени. Любая система письма характеризуется постоянным составом знаков" [3].

Письменная речь реализуется в эпистолярных жанрах (письма, открытки, телеграммы), в дневниковых записях, в литературном творчестве, поэтому письменная речь отличается особой стилистикой, сложной системой ситуационных правил. Эти правила разнятся в русском и английском языках, и практически не изучаются в рамках времени, отведенного на практические занятия по иностранному языку.

Письмо тесно связано с чтением. В их основе лежит одна и та же графическая система языка. При письме, так же как и при чтении, устанавливаются графемно-фонемные соответствия. Они только имеют разную направленность: при чтении от букв к звукам, а при письме от звуков к буквам. Таким образом, при письме происходит кодирование мысли с помощью графических символов. Трудность овладения письмом объясняется тем, что в нем отражен не только самый сложный - внешний письменный - способ формирования и формулирования мысли, но также и тем, что оно предполагает усвоение нового способа фиксации результатов отражения действительности, то есть ее графического представления.

Преподаватели английского языка в техническом университете замечают большое количество ошибок в письменных работах первокурсников. Эти ошибки, к сожалению, закономерны, так как школа при существующей сетке часов может обеспечить только относительную грамотность в изучаемом языке, и стандартом допускаются ошибки, не нарушающие коммуникацию. Более того, в методике обучения иностранному языку утвердилась точка зрения на овладение письменной речью как на слишком сложный, трудоёмкий, длительный процесс.

Письменная речь является видом социальной практики в вузе и способствует формированию академической грамотности студентов. Однако, следует признать, что в настоящее время большее внимание в учебном процессе в техническом университете уделяется чтению, устной коммуникации, аудированию. Более того, в рамках времени, отведенного учебным планом на изучение иностранного языка (2-4 часа в неделю) становится проблематичным качественное формирование у студентов технического университета навыка письменной иноязычной деятельности. Письменные речевые умения, а именно умение вести деловую переписку, оформлять деловую документацию на иностранном языке, реферировать и аннотировать тексты из аутентичных источников, писать отчеты, статьи и тексты докладов для выступления на конференциях, играют ключевую роль в профессиональной и научной сферах выпускников вузов.

Корни проблемы кроются в том, что письменная речь рассматривается не как цель обучения, а скорее средство развития умений и навыков устной речи и чтения.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов в высшем учебном заведении происходит в различных видах учебно-речевой деятельности. Лингвопедагогическим центром системы обучения иностранному языку является текст. Текст является той структурой, той основой, которая объединяет все элементы языка, все его единицы в определенную, стройную систему. Именно в тексте, предназначенном для общения, все языковые единицы представлены в естественной ситуации. Текст обнаруживает новые свойства изучаемых языковых единиц и представляет студентам высший уровень их познания, открывающий путь к совершенствованию речевых умений и навыков, расширению кругозора, дальнейшему формированию личности.

В науке есть несколько определений текста. Известный лингвист И.Р. Гальперин считает, что «текст - произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сферхфразовых единств), объединенных разными типами

лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющие определенную целенаправленность и прагматическую установку» [4].

Для исследования текста как результата творческой письменной деятельности студентов представляет интерес характеристика текста, которую дает Тураева З.Я. Она понимает текст "как некоторое упорядоченное множество предложений, объединенных различными типами лексической, логической и грамматической связи, способное передать определенным образом организованную и направленную информацию. Текст есть сложное целое, функционирующее как структурно-семантическое единство" [5].

Вычленив признаки текста, О.И. Москальская подчеркивает следующие положения:

1. «Основной единицей речи, выражающей законченное высказывание, является не предложение, а текст, предложение - высказывание есть лишь частный случай, особая разновидность текста. Текст является высшей единицей синтаксического уровня».

2. «В основе конкретных речевых произведений - текстов лежат общие принципы построения текстов; они относятся не к области речи, а к системе языка или к языковой компетенции. Следовательно, текст надо считать не только единицей речи, но и единицей языка» [6].

Таким образом, текст является целостным и законченным по содержанию и по форме речевым произведением, представляет определенную тему и акт общения, содержит изучаемый лексико-грамматический материал, служит образцом речевой коммуникации носителей языка. На основе текста происходит формирование навыков письма у обучающихся.

В практической части данной статьи мы предлагаем рассмотреть возможности письменного диктанта как средства повышения мотивации к грамотности письменной речи студентов технического университета. Ежегодно (с 2018 года) студенты Тюменского индустриального университета (ТИУ) участвуют во всероссийском диктанте по английскому языку, организованном Казанским (Приволжским) федеральным университетом.

Цель Диктанта - популяризация грамотности и повышение мотивации обучающихся к изучению английского языка как средства международного общения. Руководителем проекта в опорном вузе региона выступает кафедра Межкультурной коммуникации Института сервиса и отраслевого управления при поддержке кафедры Иностранных языков.

Статистические данные фиксируют все возрастающий интерес к диктанту среди обучающихся ТИУ. Так, в 2018 году было зарегистрировано участие порядка 40 студентов, в 2019 году – более 80, в 2020 году – 170. Важно отметить, что наибольшее количество зарегистрированных составили студенты дополнительной образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Увеличение количества студентов, желающих принять участие в Диктанте, отражает их высокую мотивацию к изучению английского языка. Они отчетливо понимают, что знание английского языка открывает перспективы международного учебного, научного, профессионального сотрудничества.

Требования к победителям и призерам достаточно строгие. Победителем Диктанта является участник, не допустивший ни одной орфографической и пунктуационной ошибки. Призером Диктанта становится участник, допустивший не более одной орфографической и одной пунктуационной ошибки, либо допустивший не более двух пунктуационных ошибок.

В 2018 году темой диктанта организаторы избрали жизнь великого русского писателя Л.Н. Толстого. Текст диктанта назывался «Music in Tolstoy's Life» (After Caryl Emerson "Tolstoy and Music" from Anniversary Essays on Tolstoy) и повествовал об отношении писателя к музыкальному искусству. Текст состоял из 19 предложений. Перед началом диктанта на доске были представлены заголовок и слова – имена собственные, отличающиеся высокой степенью орфографической сложности, а именно Yasnaia Poliana, Tchaikovsky, Mozart, Haydn, Beethoven, Chopin.

Текст диктанта студентам ТИУ зачитывал Оуэн Смит (гражданин США) – стажёр кафедры межкультурной коммуникации. Он ответственно подошел к поручению: четко артикулировал слова, выдерживал паузы с точностью до указанных секунд, интонировал предложения.

Несмотря на то, что практика с носителем языка в течение нескольких занятий помогла студентам развить навыки аудирования и повысить уровень владения английским языком в целом, однако, участникам не удалось написать текст диктанта без ошибок. Как показали работы студентов, текст был насыщен трудными для написания словами. К ним относятся: *gypsy, rhythmic, variability, gentry estates, peasant* и некоторые другие. Практически полное отсутствие этих слов в учебных текстах, текстах профессиональной тематики может объяснить ошибки в работах участников диктанта. У студентов отсутствует фонографический образ этих слов. Поэтому они не смогли идентифицировать понятия и выразить их на письме. Многочисленные ошибки выявлены в написании слов с заглавных букв. Не удалось справиться с еще одним аспектом диктанта – пунктуацией. Известно, что пунктуация в английском языке отличается от русскоязычной пунктуации. Но освоение норм использования знаков препинания не входит в программу обучения иностранному языку.

К проверке работ участников были привлечены преподаватели кафедры. Организаторы Диктанта разработали инструкцию по проверке диктанта с примечаниями:

Примечание 1. Если буква в слове написана строчной буквой (заглавной) вместо прописной (маленькой), то считать это за орфографическую ошибку.

Примечание 2. Следующие словосочетания имеют два варианта написания, оба считать правильными.

1. "Foundations of Music and Rules for its Study" = "Foundations of music and rules for its study".

2. 1861- 62 = 1861 to 62.

Примечание 3. В предложениях 3, 13, 17 и 18 возможно два варианта пунктуации: с запятой и без нее (указаны в скобках), оба считать правильными.

3. At Yasnaia Poliana as on most well-to-do Russian gentry estates, music-making was as integrated into daily life as the making of honey, boots (,) or jam.

Таким образом, первый опыт участия Тюменского индустриального университета во всероссийском диктанте по английскому языку не выявил победителей и призеров, но заложил основы для расширения акцентной зоны в изучении английского языка.

Участники диктанта объявили о своем решении принять участие в Диктанте по английскому языку в следующем году. Была проведена подготовительная работа. Она заключалась в том, что на занятиях по английскому языку во время изучающего чтения аутентичных текстов внимание студентов

концентрировалось на написании сложных слов и на пунктуационных знаках. При формировании навыков аудирования письмо использовалось для фиксирования ключевой информации, выполнения упражнений по заполнению пропущенных слов. Письменные самостоятельные и контрольные работы широко использовались при освоении лексики и грамматики.

В 2019 году на сайте организатора Казанского федерального университета зарегистрировались порядка 80 студентов Тюменского индустриального университета. Из-за большого количества заявок мероприятие в опорном вузе провели одновременно в двух локациях. Участникам диктанта предлагалось прослушать и записать текст, посвященный астроному и первооткрывателю Антарктиды Ивану Симонову. В этот раз организаторы использовали аудиозапись текста в прочтении носителя английского языка. Текст диктанта состоял из 14 предложений. Перед началом диктанта на демонстрационном экране организаторы представили заголовок текста *Circumnavigation* и особенно сложные слова и термины, которые могли быть неизвестны студентам: *sloops-of-war*, *Captain II rank Bellingshausen*, *Lieutenant*, *Kronstadt*, *Kazansky Vestnik*, *Magnitsky*, *Order of Anna of the II degree*. Здесь имена собственные чередуются с именами нарицательными.

Организаторы предупредили, что в тексте будут звучать цифры, даты, их можно писать арабскими и римскими цифрами.

Проверка работ участников проводилась преподавателями в соответствии с инструкцией, содержащей примечания:

Примечание 1. Если буква в слове написана строчной буквой (заглавной) вместо прописной (маленькой), то считать это за орфографическую ошибку.

Примечание 2. Следующие словосочетания имеют два варианта написания, оба считать правильными (предложения 1, 4, 8, 9, 14).

1. Academy of Sciences = Academy of sciences.

4. the Southern polar = the Southern Polar.

8. 76° southerly latitude and 142.5° = 76 degrees southerly latitude and 142.5 degrees.

9. natural-scientific = natural scientific.

14. Alexander I = Alexander the I = Alexander the first (First).

Примечание 3. В 4 предложении возможно два варианта пунктуации: с запятой, либо тире (указаны в скобках), оба считать правильными.

4. It was the first time in history that any expedition saw the shelf ice of the Southern polar continent, (–) Antarctica.

Примечание 4. В предложениях 1, 9, 12, 13, 14 возможно два варианта пунктуации: с запятой и без нее (указаны в скобках), оба считать правильными.

1. In 1819 (,) the Academy of Sciences proposed that Simonov, who had a fresh understanding of astronomy, should join an expedition to the Southern Hemisphere as an astronomer.

Основные ошибки были допущены в словах *excerpts*, *hereditary*. Но подготовительная работа в течение года на занятиях по иностранному языку привела к тому, что одна работа была написана без ошибок (1 победитель) и 4 работы содержали лишь пунктуационные ошибки, позволяющие участникам получить сертификаты призеров.

Несмотря на вынужденный переход всего образовательного процесса в стране в дистанционный формат, прошедший 2020 год не позволил прерваться традиции проведения всероссийского диктанта по английскому языку среди обучающихся школ, вузов и других образовательных учреждений. Организаторам пришлось искать новые подходы к проведению диктанта. Особенностью мероприятия стал иной формат проведения – в режиме онлайн. Студенты присоединились к конференции по указанной на сайте университета ссылке в Zoom и прослушали текст диктанта в аудиозаписи. Текст был посвящен Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. и назывался «*Letters from the frontline*». Тематика мероприятия соответствовала общей концепции 2020 года, посвященной 75 годовщине победы нашей страны в Великой Отечественной войне.

Так же как и в 2019 году текст содержал 14 предложений. Для удобства перед началом диктанта на экране продемонстрировали название текста и особенно сложные слова и термины, которые могли быть неизвестны студентам: *ramparts*, *a shovel*, *Skopot*, *Kievsky*. Организаторы признались, что текст диктанта 2020 года несколько легче, чем предыдущие, но он скомпилирован из нескольких источников, что делает невозможной любую попытку найти текст в интернете и списать его.

После проверки записанного текста участникам необходимо было выслать на почту организатора фото или сканы работ.

К проверке работ участников привлекались преподаватели кафедры. Они руководствовались инструкцией, разработанной организаторами Диктанта. В инструкции прописаны примечания, например: 1) если буква в слове написана строчной буквой (заглавной) вместо прописной (маленькой), то считать это за орфографическую ошибку; 2) следующее словосочетание имеет два варианта написания, оба считать правильными (предложения 12) - *mid-August = mid August*; 3) в 7 предложении возможно два варианта пунктуации: с запятой и без нее (указаны в скобках) оба считать правильными - 7. *Some of my comrades were exhausted from stress (,) and had to rely on the hospitality of the Skopot residents returned right until we returned to Moscow.*

По итогам проверки письменных работ выявлены 3 победителя и 4 призера. Большинство участников не справились с пунктуационным знаком тире в конце текста: *And thus, the hardest war in the Russian history began for us – students*. Это была основная ошибка. В целом, участники справились с заданием успешно, допустив наименьшее количество ошибок за три года участия в этом мероприятии.

Выводы. В заключение отметим, что большинство опрошенных участников диктанта - студентов ТИУ (78 из 102 человек) изъявили желание принять участие в диктанте в следующем году. Остальные сожалеют о том, что не смогут принять участие, так как закончат обучение в вузе.

Таким образом, диктант по английскому языку такого масштаба и уровня может быть действенным средством развития внутреннего мотива обучающихся к грамотности на письме.

Литература:

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебное пособие. СПб.: Питер, 2015. С. 183

2. Национальная педагогическая энциклопедия: [сайт] URL: <https://didacts.ru/termin/gramotnost.html> (дата обращения: 14.01.2021)

3. Русский язык: Энциклопедия. М., 1979. С. 205

4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. 138 с.
5. Тураева З.Я. Лингвистика текста (Текст: Структура и семантика). М.: Просвещение, 1986. С. 35
6. Москальская О.И. Грамматика текста. М.: Высш. шк., 1981. 183 с.

УДК 378

преподаватель кафедры огневой подготовки Дауров Алим Ибрагимович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЕЙС-МЕТОДА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье выявлены особенности использования кейс-метода в условиях реализации программ высшего образования. Сделан вывод о том, что одним из дидактических инструментов, способствующих формированию и развитию вышеперечисленных качеств современного работника, является метод анализа конкретных ситуаций или кейс-метод. Использование кейс-метода в качестве дидактического инструмента практикуется в обучении специалистов самых разнообразных профессий. Кейс-метод используют как инструмент, обеспечивающий профессиональное становление личности современного специалиста, например, в системе высшего педагогического образования.

Ключевые слова: кейс-метод, студент, педагогическая технология, интерактивные методы, система высшего образования.

Annotation. The article reveals the features of using the case method in the context of the implementation of higher education programs. It is concluded that one of the didactic tools contributing to the formation and development of the above qualities of a modern worker is a method for analyzing specific situations or a case method. The use of the case method as a didactic tool is practiced in training specialists of a wide variety of professions. The case method is used as a tool that ensures the professional development of the personality of a modern specialist, for example, in the system of higher pedagogical education.

Keywords: case method, student, pedagogical technology, interactive methods, higher education system.

Введение. Учитывая потребность рынка труда в обеспечении его конкурентоспособными специалистами, в России на протяжении последних десятилетий происходит модернизация образования. В связи с этим в российском образовании произошла смена консервативной знаниевой парадигмы на современную компетентностную. Формирование ряда компетенций закреплены во ФГОС высшего образования всех ступеней как требования к результатам освоения образовательной программы [1].

Одними из самых распространённых требований работодателей, предъявляемых соискателю вакансии, выступают: владение компьютерными технологиями, творческий подход к работе и способность трудиться в условиях многозадачности. К личностным качествам, необходимым современному специалисту той или иной отрасли работодатели относят энергичность, коммуникабельность, обучаемость, ориентацию на клиента. К профессиональным навыкам - навык публичных выступлений, а так же навык объяснения сложных вещей доступным языком. Иными словами, современный рынок труда нуждается в квалифицированных, конкурентоспособных кадрах, способных работать в разнообразных направлениях и выдерживать высокую нагрузку.

Также одним из нечастых, но представляющих интерес требований, предъявляемых к соискателям вакансии «учитель» (преподаватель), является «умение использовать коммуникативные методики преподавания».

Изложение основного материала статьи. Специалисты обращают внимание на то, что инновационный подход к образованию напрямую способствует воспитанию гибкого и мобильного работника. Главной задачей современного студента становится овладение современными технологиями в области выбранной профессии, выработка умения своевременно подстраиваться под непрерывно меняющиеся условия профессиональной деятельности.

В настоящее время существует множество определений термина «технология», относящихся к самым разнообразным сферам человеческой деятельности, среди которых производство, коммуникации, управление и многое другое. К этому множеству сфер также относится и образовательный процесс. Приведём некоторые из определений вышеупомянутого термина:

Так А.И. Фоменков под термином «технология» понимает «систематизированное знание о наиболее полезных и необходимых действиях и процессах, приводящих к достижению целей организации, а также порядок применения этих знаний» [9].

Т.Ф. Ефремова трактует этот термин как «совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве» [2].

Таким образом, все эти определения объединяет то, что технология подразумевает под собой определённый набор и порядок действий, способствующий достижению необходимого конкретного результата.

В педагогической практике «технология» так же рассматривается как определённый набор дидактических процессов и методов для достижения образовательного и воспитательного результата [7].

Педагогическая технология призвана воспроизводить на практике процессы обучения и воспитания, спроектированные и обоснованные с теоретической точки зрения, для успешного достижения предполагаемых дидактических целей. Она должна иметь возможность поэтапной, последовательной фиксации образовательных результатов [8].

Академик А.З. Рахимов определил, что педагогическая технология – это «совокупность знаний о способах и средствах эффективной организации учебной деятельности, которые ведут к гарантированным и качественным изменениям в личности учащихся» [11].

Таким образом, важной характерной чертой технологии является гарантированный педагогический результат при соблюдении строгой поэтапности её воспроизведения и повторения.

Необходимость внедрения инновационных педагогических технологий в процесс образования обусловлена тем, что количество полученных знаний имеет всё меньшее значение. Гораздо более значимую роль играет умение применить накопленный багаж знаний на практике. Ценность современного специалиста состоит в его способности создавать на базе усвоенной информации что-то принципиально новое, приносящее практическую пользу. Отсюда возникает вывод, что роль учеников-слушателей стремительно теряет свою актуальность. Современный студент - это активный самостоятельный участник образовательного процесса, способный к самостоятельному освоению, осмыслению, накоплению и применению информации, выработке своих персональных алгоритмов работы и составлению собственной системы ценностей. В современной дидактической литературе совокупность этих качеств (компетенций), а также умение их реализовать на практике, характеризуется понятием «компетентность».

А.К. Маркова, говоря о профессиональной компетентности, характеризует её следующим образом:

- компетентность не сводится к образованности человека;
- компетентность представляет сочетание психических качеств, позволяющих действовать самостоятельно и ответственно;
- основой суждений о компетентности человека является оценка и измерение конечного результата деятельности;
- компетентность является характеристикой отдельного человека и проявляется в результатах его деятельности [8].

И.А. Зимняя, рассуждая о компетентности, определяет её как «актуальное деятельностное проявление компетенций, которые становятся личностными качествами человека» [5]. По её же мнению в компетентность проявляется в наличии упомянутых ранее знаний, представлений, алгоритмов, системы ценностей и т.д.

Возвращаясь к вопросу актуальных потребностей рынка труда, необходимо сделать вывод, что именно компетентностная модель отечественного образования должна способствовать воспитанию специалистов, соответствующих современным требованиям к работнику, таким как умение действовать в разнообразных направлениях и с высокой долей нагрузки, восприимчивость к изменениям окружающих условий, конкурентоспособность, коммуникабельность, обучаемость, способность работать в команде, умение принимать обоснованные решения и нести за них ответственность.

В связи с этим сегодня всё больше внимания уделяется сравнительно новым для отечественной педагогики методам преподавания, в том числе интерактивным, построенным на принципе погружения в учебный процесс всех его участников. Под «интерактивными методами» понимается активное взаимодействие обучаемых не только с преподавателем, но и между собой. Функция же преподавателя в процессе проведения занятия с использованием интерактивных методов обучения заключается в направлении деятельности студентов на достижение образовательных результатов. В современной дидактике к интерактивным методам относятся:

- тренинга;
- кейс-метод;
- дискуссия;
- метод проектов;
- ролевые и деловые имитационные игры;
- портфолио и др. [1; 3].

Стоит отметить, что современному студенту требуется не только количественное приращение знаний, но и качественное их содержание, а также умение использовать полученные знания в различных практических целях. В настоящее время становится востребованным во всех сферах специалист, который умеет, прежде всего:

- работать в команде,
- способен генерировать производственные идеи, проектировать технологии их практической реализации,
- имеет положительную мотивацию к инновациям,
- умеет критично и оперативно работать с большими объемами различной информации, поступающей из разных носителей [10].

Сегодня всё больше внимания заслуживают методы преподавания, построенные на принципе погружения в учебный процесс всех его участников. Одним из дидактических инструментов, способствующих формированию и развитию вышеперечисленных качеств современного работника, является метод анализа конкретных ситуаций или кейс-метод (от англ. case-случай).

В настоящее время в России этот метод нашёл активное применение в образовательной среде и интерес к нему неизменно растёт. Исследованием кейс-метода как инструмента формирования компетенций, необходимых выпускнику высшей школы занимаются Попова С.Ю., Пронина Е.В., Зарукина Е.В., Плакшина И.В., Хорева Л.В., Большаков А.С., Гладких И.В. и др. [6; 7].

«Кейс-метод» - это метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем принятия решения. Он используется в проектной деятельности с целью выработки обучающимися практического управленческого решения после проведения анализа деловой ситуации.

История кейс-метода насчитывает чуть более века. Впервые он был применён в Школе права Гарвардского университета в 1870 году. Уникальность и продуктивность метода способствовали его распространению практически по всему миру, в том числе в Россию.

Цель этого метода заключается в активизации поиска путей разрешения проблемы посредством использования своего уникального опыта, знаний, образов, возможностей осуществления исследовательской деятельности.

Как правило, решение кейса предусматривает групповую работу и выработку коллегиального решения. В основе работы над кейсом лежит анализ ситуации: жизненной или производственной. Анализируя ситуацию, обучаемые должны аргументированно представлять свою позицию по любому вопросу, учитывая мнения коллег. Кейс может не иметь единственного решения, в большинстве случаев все решения правильны, если они обоснованы и ведут к желаемому результату.

Типология кейс-метода насчитывает большое количество его вариаций. Кейсы могут классифицироваться по структуре, по сложности, профильности и цели, по источнику информации и т.п.

Одним из показателей продуктивности кейс-метода является его комбинаторность с другими методами обучения, к которым относятся:

- метод моделирования;
- метод системного анализа;
- метод мыслительного эксперимента;
- метод описания;
- проблемный метод;
- игровые методы;
- метод «мозгового штурма»;
- метод дискуссии.

Взаимодействуя друг с другом, эти методы повышают эффективность усвоения учебного материала и способствуют формированию и развитию критического и творческого типов мышления, опыта сравнения различных подходов к решению одной проблемы и ведения конструктивного диалога, способности определить характер ситуации, предвосхитить её развитие, а также системы ценностей и жизненных навыков, составляющих основу компетентности будущего специалиста.

Выводы. Использование кейс-метода в качестве дидактического инструмента практикуется в обучении специалистов самых разнообразных профессий. Кейс-метод используют как инструмент, обеспечивающий профессиональное становление личности современного специалиста, например, в системе высшего педагогического образования.

Литература:

1. Айсувакова Т.П., Борисевич М.М., Лебедева О.П., Сорокопуд Ю.В. Формирование способности к самообразованию у студентов гуманитарных специальностей на основе мобильных и интернеттехнологий (опыт МОСКОВСКОГО МЕЖДУНАРОДНОГО УНИВЕРСИТЕТА) // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). С. 266-268.
2. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. - М.: Русский язык, 2000
3. Нечаев, М.П., Кальней, В.А. Интерактивные педагогические технологии в современной образовательной среде // Вестник РАМТ - 2017. - №2 С. 46
4. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата): приказ от 04.12.2015 № 1426 // <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf>
5. Осваиваем социальные компетентности / под ред. И.А. Зимней. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЕК, 2011.
6. Плаксина, И.В. Интерактивные образовательные технологии : учеб. пособие для академического бакалавриата - М.: Издательство Юрайт, 2018. - С. 13-14.
7. Попова, С.Ю. Современные образовательные технологии. Кейс-стади: учебное пособие для академического бакалавриата - М: Издательство Юрайт, 2019. - С. 11.
8. Сорокопуд Ю.В., Романюк Е.В., Локтионова И.А., Арипов М.А. Развитие коммуникативных навыков у студентов учреждений СПО на основе интерактивных форм обучения и воспитания // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). С. 97-99.
9. Фоменков, А.И. Социология организаций и управления.: Словарь основных понятий. Смоленск: СГПУ, 2005.
10. Шатравко Н.С. Использование кейс-метода при формировании профессиональных качеств личности специалиста. Актуальные проблемы психологии труда: теория и практика: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (22 ноября 2018 г., Красноярск) - Красноярск, 2019. - С. 59-61.
11. Юбилейный справочник, посвященный 70-летию профессора, академика Рахимова Ахмета Закиевича. - Уфа, 2004. С. 7

Педагогика

УДК 378:004.9

кандидат педагогических наук, доцент Дробахина Анастасия Николаевна
Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ

Аннотация. В статье систематизированы сведения о применении искусственного интеллекта в образовании: описана цель применения, перечислены функции искусственного интеллекта в образовании, освещены наиболее перспективные направления внедрения; рассмотрены преимущества и возможные риски.

Ключевые слова: информационные технологии, искусственный интеллект, образование.

Annotation. The article systematizes information on the use of artificial intelligence in education: describes the purpose of the application, lists the functions of artificial intelligence in education, highlights the most promising areas of implementation; the advantages and possible risks are considered.

Keywords: information technology, artificial intelligence, education.

Введение. Тема применения информационных технологий в образовании – одна из наиболее актуальных и широко обсуждаемых, популярное направление диссертационных исследований, научных статей и конференций. И это не случайно. Как справедливо замечено [1], применение информационных технологий в образовании позволяет изменить характер организации учебно-воспитательного процесса, полностью погрузить обучаемого в информационно-образовательную среду, повысить качество образования, мотивировать процессы восприятия информации и получения знаний.

Информационные технологии стремительно развиваются и совершенствуются – сейчас они позволяют решить творческие задачи, которые раньше мог решить только человек. Такой информационной технологией является искусственный интеллект.

В связи с проникновением искусственного интеллекта в различные сферы деятельности человека пристального изучения требует рассмотрение возможностей и перспективных направлений развития искусственного интеллекта, границ его применения и потенциальных угроз.

Термин «искусственный интеллект» (artificial intelligence, AI) был введен американским ученым Джоном Маккарти в 1956 г. Искусственный интеллект как научное направление имеет более чем полувековую историю, однако именно сейчас мы наблюдаем возрастание интереса к нему. Это объясняется развитием необходимых технических средств, распространением сети Интернет, так и далеко продвинувшиеся работы в этой области [15].

Отметим, что существует большое количество интерпретаций определения понятия «искусственный интеллект». Не ставя перед собой целью выбрать одно, которое будет наиболее полно характеризовать данное понятие, мы разделяем точку зрения А.И. Ракитова, что искусственный интеллект – «... это система программных продуктов и лежащих в их основе алгоритмов, способных выполнять действия, которые до сих пор были специфической функцией человеческого интеллекта» [14, с. 46]. К таким интеллектуальным действиям А.И. Ракитов относит: способность различать и идентифицировать визуально и акустически воспринимаемые образы предметов окружающего мира (в том числе – поведение животных и людей), способность различать устную и письменную речь, способность ставить и решать задачи, встречающиеся в различных сферах бытовой и профессиональной деятельности, умение осуществлять поиск, классификацию и использование любых видов информации и знаний.

Отметим, что искусственный интеллект – это общий термин для описания ряда технологий и методов, таких как машинное обучение, обработка естественного языка, интеллектуальный анализ данных, нейронные сети или алгоритмы [16].

Технологии искусственного интеллекта применяются с целью моделирования интеллектуальной деятельности человека в различных областях: медицине, банковской сфере, в сельском хозяйстве, промышленности, на транспорте и др.

Цель статьи - систематизировать сведения о применении искусственного интеллекта в образовании (описать цель и функции искусственного интеллекта в образовании, ознакомить с перспективными направлениями внедрения, получаемыми преимуществами и возможными рисками).

Изложение основного материала статьи. На технологии искусственного интеллекта в сфере образования возлагаются большие надежды. Об интересе к данному вопросу свидетельствует достаточно широкая тематика научных и прикладных работ в этом направлении, а также полученные конкретные практические результаты.

Так, например, анализ влияния технологий искусственного интеллекта на изменения содержания современного образования и обзор возможных проблем выполнен в трудах М.А. Измайловой [7], С.В. Карпухина [8], Р.А. Торосян [23] и др. авторов [14; 22; 24].

Обзор мирового опыта применения искусственного интеллекта в сфере образования отражен в работах Е.С. Павлюк [12], О.А. Пырновой и Р.С. Зариповой [17] **Ошибка! Источник ссылки не найден.**, О.Л. Сиротюк [20], К.Д. Спичак [21].

Особый интерес исследователей вызывает рассмотрение перспективных направлений применения искусственного интеллекта в сфере образования, отраженный в работах таких исследователей, как: Р.А. Амиров и У.М. Билалова [2] **Ошибка! Источник ссылки не найден.**, М.В. Белоконов [4], А.К. Горин [6], А.О. Маркарян и И.Ф. Харабериш [10], И.С. Михайлова, В.В. Шевцов [11], Л.А. Сазанова [19], В.А. Титов [22], В.А. Чулюков, В.М. Дубов [24].

Наиболее важным вопросом, вставшим перед исследователями на современном этапе применения технологий искусственного интеллекта в образовании, является определение того, что в деятельности педагога может быть автоматизировано и передано искусственному интеллекту, а что требует усилий человека.

В основе искусственного интеллекта в образовании лежит основная цель – сделать вычислительно точными и явными формы образовательных, психологических и социальных знаний, которые часто остаются неявными, то есть представить эти знания в формализованном виде, чтобы с помощью компьютерных программ проанализировать полученные результаты и на основе проведенного исследования получить соответствующую модель обучения [3].

В настоящее время технологии искусственного интеллекта в образовании выполняют следующие функции [12]:

- интеллектуализация обучающих систем;
- погружение в учебный материал с помощью технологий виртуальной реальности;
- составление индивидуальной образовательной траектории обучающихся и их сопровождение;
- организация групповой работы;
- прогнозирование достижений обучающихся;
- адаптация в процессе обучения;
- проведение экзаменов;
- проверка выполненных заданий;
- организация обратной связи.

Как отмечают исследователи [2; 22], внедрение искусственного интеллекта позволит сделать процесс обучения более эффективным и удобным как для преподавателя, так и для обучающегося, помочь в организации эффективного учебного процесса и выстраивании необходимых коммуникаций, позволит осуществлять подбор наиболее оптимальной для обучающегося стратегии обучения, а так же максимально автоматизировать сам процесс обучения.

К перспективным направлениям использования технологий искусственного интеллекта в образовании в первую очередь относят [2; 3; 4; 9; 17]:

– персонализированное и адаптивное обучение, подразумевающие подбор учебного содержания, темпа обучения и учебный подход под потребности отдельного обучающегося с учетом когнитивных и

личностных особенностей, с возможностью отслеживания прогресса в обучении и изменения его траектории в зависимости от достигнутых результатов;

- систему автоматического оценивания, позволяющую осуществить оценку уровня знаний студентов, анализировать информацию о результатах обучения, давать рекомендации, разрабатывать индивидуальные планы обучения;

- промежуточное интервальное обучение, позволяющее студенту эффективно закреплять пройденный материал. Технология позволяет определить, когда будет проявляться вероятность забывания учебного материала и предлагает его повторить;

- смарт-кампус (чат-кампус, умный кампус) – проект, позволяющий оперативно и в любое время суток отвечать на различные вопросы, связанные с учебой (расписание занятий, номер аудитории, связь с преподавателем и т.п.);

- чат-боты, позволяющие автоматизировать работу менеджеров образовательных программ (отправку почты, новой информации по интересующей тематике, рассылку напоминаний и пр.). Чат-бот может быть установлен на любой сайт, в мессенджер или приложение;

- прокторинг – механизм наблюдения за поведением обучаемого во время проведения проверочных испытаний, проводимых дистанционно, способный осуществлять биометрическую верификацию личности, анализировать поведение и вести учет нарушений в ходе проведения испытаний.

Перечисленные выше технологии искусственного интеллекта уже используются на практике. Так, например, программа Knewton учитывает специфику обучения каждого студента и разрабатывает для него персонализированный план обучения, на онлайн-платформах Coursera, EdX и Udaity искусственный интеллект оценивает тесты и эссе [5], чат-боты используются при проведении массовых открытых онлайн-курсов, автоматизировать функции прокторинга позволяет популярная на российском рынке платформа ProctoredU.

Отметим, что при всей своей привлекательности технологии искусственного интеллекта содержат потенциальные риски, например, высокую стоимость использования и конкуренцию с преподавателями [21]. Вызывает озабоченность исследователей и возможность использования во вред накопленных данных об обучаемых и преподавателях [20], потенциальная возможность копирования искусственным интеллектом неэтичного поведения людей (например, агрессию, троллинг, сексизм и т.п.) [23].

Выводы. Прогресс в сфере образования невозможно представить без использования информационных технологий, основанных на искусственном интеллекте, и его роль в образовании непрерывно растет.

Использование технологий искусственного интеллекта может привести к существенным изменениям в сфере образования, предоставляя новые возможности, и остановить или ограничить его применение уже практически невозможно.

По всей вероятности, в ближайшее время технологии искусственного интеллекта не смогут полностью заменить педагога, но могут взять часть его нагрузки на себя, сократить время, требуемое на действия, которые могут быть выполнены автоматически. И в этом смысле технологии искусственного интеллекта являются, как отмечают Р.А. Амиров и У.М. Билалова [2], вспомогательным, но ценным инструментом. Инструментом, который позволит автоматизировать большое количество различных функций, выполняемых педагогом в его работе, помочь эффективно удовлетворить разнообразные потребности обучающихся.

Важно учитывать, что технологии искусственного интеллекта в образовании только начинают применяться и поэтому используются фрагментарно. Однако следует ожидать, что в будущем искусственный интеллект станет неотъемлемой частью образовательных программ, и образование невозможно будет представить без участия искусственного интеллекта, который будет контролировать все этапы образовательного процесса.

Литература:

1. Аксютин А.А. Информационные технологии в образовании и науке / А.А. Аксютин, А.А. Вицен, Ж.В. Мекшенева // *Современные наукоемкие технологии.* – 2009. – № 11. – С. 50-52
2. Амиров Р.А. Перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта в сфере высшего образования / Р.А. Амиров, У.М. Билалова. // *Управленческое консультирование.* – 2020. – № 3 (135). – С. 80-88.
3. Батаев А.В. Технологии искусственного интеллекта в высших учебных заведениях: модель адаптивного обучения / А.В. Батаев, К.И. Батаева // *Планирование и обеспечение подготовки кадров для промышленно-экономического комплекса региона.* – 2019. – Т. 1. – С. 30-34.
4. Белоконов М.В. Перспективные направления внедрения искусственного интеллекта в образование / М.В. Белоконов // *Информационные технологии в образовании. Материалы X Всероссийской научно-практической конференции.* – 2018. – С. 37-41.
5. Борисова Е.В. Современный тренд образовательной среды - искусственный интеллект и цифровая педагогика / Е.В. Борисова. // *Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога. Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции.* – 2018. – С. 84-87.
6. Горин А.К. Искусственный интеллект в сфере образования / А.К. Горин // *Конвергентные технологии XXI: вариативность, комбинаторика, коммуникация. Материалы IV Международной междисциплинарной научной конференции. Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, Институт иностранной филологии.* – 2020. – С. 149-152.
7. Измайлова М.А. Возможности и угрозы искусственного интеллекта в образовании / М.А. Измайлова // *Психология обучения.* – 2020. – № 3. – С. 84-94.
8. Карпухин С.В. Актуальные проблемы использования искусственного интеллекта в образовании / С.В. Карпухин // *Вестник Национальной академии туризма.* – 2019. – № 2 (50). – С. 40-41.
9. Карпухин С.В. Использование искусственного интеллекта в образовании: перспективы и проблемы / С.В. Карпухин, В.В. Лобаевич // *Философия и культура информационного общества. Тезисы докладов Седьмой международной научно-практической конференции.* – 2019. – С. 206-209.
10. Маркарян А.О. Интеллектуальные системы в сфере образования: история и перспективы / А.О. Маркарян, И.Ф. Хараберюш. // *Studia Humanitatis.* – 2018. – № 4. – С. 9-21.
11. Михайлова И.С. Перспективы использования искусственного интеллекта в сфере образования / И.С. Михайлова, В.В. Шевцов // *Современные научные исследования и разработки.* 2018. – № 6 (23). – С. 475-476.

12. Никонова Е.З. Элементы искусственного интеллекта в образовании / Е.З. Никонова, Е.А. Криволапова // *International Journal of Advanced Studies*. – 2018. – Т. 8. № 2-2. – С. 13-18.
13. Павлюк Е.С. Анализ зарубежного опыта влияния искусственного интеллекта на образовательный процесс в высшем учебном заведении / Е.С. Павлюк. // *Современное педагогическое образование*. – 2020. – № 1. – С. 65-72.
14. Пичужкина Д.Ю. Искусственный интеллект: возможности в системе образования / Д.Ю. Пичужкина, Е.С. Смекалова, И.И. Сулима // *Наука и образование: новое время*. – 2019. – № 1 (30). – С. 619-623.
15. Пройдаков Э.М. Современное состояние искусственного интеллекта / Э.М. Пройдаков // *Наукоедческие исследования*. – 2018. – № 2018. – С. 129-153.
16. Прохорова М.П. Современные методы и технологии обучения в высшей школе: обзор зарубежного опыта / М.П. Прохорова, Т.Е. Лебедева, К.М. Григорян // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2020. – № 66-4. – С. 235-238.
17. Пырнова О.А. Технологии искусственного интеллекта в образовании / О.А. Пырнова, Р.С. Зарипова // *Russian Journal of Education and Psychology*. – 2019. – Т. 10. – № 3. – С. 41-44.
18. Ракитов А.И. Высшее образование и искусственный интеллект: эйфория и алармизм / А.И. Ракитов // *Высшее образование в России*. – 2018. – Т. 27. – № 6. – С. 41-49.
19. Сазанова Л.А. Использование технологий искусственного интеллекта в системе высшего образования / Л.А. Сазанова // *Современные технологии в российской и зарубежных системах образования. Сборник статей IX Международной научно-практической конференции*. – Пенза. – 2020. – С. 177-182.
20. Сиротюк О.Л. Использование искусственного интеллекта в западном образовании / О.Л. Сиротюк // *Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания*. – Москва. – 2019. – С. 126-139.
21. Спичак К.Д. Мировой опыт применения искусственного интеллекта в сфере образования / К.Д. Спичак // *Место и роль России в мировой экономике. Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции молодых учёных, посвященной 90-летию со дня рождения профессора И.М. Русанова*. – 2020. – С. 175-180.
22. Титов В.А. Искусственный интеллект в образовании / В.А. Титов. // *Приоритетные направления развития науки и образования. Сборник статей XIII Международной научно-практической конференции*. Пенза. – 2020. – С. 40-43.
23. Торосян Р.А. Искусственный интеллект в сфере образования: положительные и отрицательные стороны / Р.А. Торосян. // *Проблемы и вызовы цифрового общества: тенденции развития правового регулирования цифровых трансформаций. Сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции*. – 2019. – С. 65-67.
24. Чулюков В.А. Искусственный интеллект и будущее образования / В.А. Чулюков, В.М. Дубов. // *Современное педагогическое образование*. – 2020. – № 3. – С. 27-31.

Педагогика

УДК 378.4

старший преподаватель Дун Сюе
Хэйхэский университет (Хэйхэ, КНР);
старший преподаватель Се Хуэйцзюань
Хэйхэский университет (Хэйхэ, КНР)

К ВОПРОСУ О ЗАКОНОМЕРНОСТЯХ РАЗВИТИЯ ИДЕОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В СОВРЕМЕННЫХ КИТАЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Аннотация. Настоящая статья имеет своей целью охарактеризовать современное состояние организации идеологической работы, проводимой в университетах Китая. Автором обозначаются основные тенденции развития сегодняшнего идеологического образования в вузах, связанные с требованиями эпохи обновления. В работе обращается внимание на современные принципы идеологической работы в Китае, которые основываются на традиционных ценностях самобытной китайской культуры, а также учитывают передовые образцы других процветающих культур, развивают свои идеи посредством диалога «Восток-Запад». Кроме того, отдельно в статье акцентируется необходимость усиления руководства идеологической работой на местах за счёт тесного сотрудничества и объединения усилий всех субъектов идеологического образования, включая партийные верхушки, ректорский аппарат и потенциал всего профессорско-преподавательского состава университетов, а также студенческого сообщества.

Ключевые слова: идеологическая работа, идеологическое образование, высшее образование в Китае, руководство идеологической работой, марксистская идеология, социалистическая идеология.

Annotation. This article aims to describe the current state of the organization of ideological work carried out in universities in China. The author identifies the main trends in the development of today's ideological education in universities, associated with the requirements of the era of renewal. The work draws attention to the modern principles of ideological work in China, based on the traditional values of the original Chinese culture, and also takes into account the advanced examples of other prosperous cultures, develop their ideas through the East-West dialogue. In addition, the article separately emphasizes the need to strengthen the leadership of ideological work on the ground through close cooperation and combining the efforts of all subjects of ideological education, including the party elite, the rector's office and the potential of the entire faculty of universities, as well as the student community.

Keywords: ideological work, ideological education, higher education in China, leadership of ideological work, Marxist ideology, socialist ideology.

Данная статья является результатом научно-исследовательского проекта 2018 г. провинциальных вузов Хэйлунцзяна «Исследование по усилению партийного руководства в идеологической работе в китайских университетах в новую эпоху». Номер проекта: 2018-KYYWF-1273

Введение. В контексте экономической глобализации и всестороннего развития мировой мультиполяризации китайская экономика претерпевает ряд глобальных изменений. В связи с этим происходит неизбежное реформирование всех сфер жизни общества, в том числе и системы высшего образования, от успешности функционирования которой во многом зависит качество новой экономической политики КНР. Симптоматично, что университеты суть сосредоточение тех людей, которые впоследствии окажутся строителями нового времени. Следовательно, в настоящее время пересмотру и значительной корректировке подвергаются многие аспекты вузовского образования, в том числе принципы и содержание идеологической работы в высших образовательных организациях Китая.

Опираясь на прочную культурную основу, преподаватели и студенты должны иметь ясное представление о текущих делах государства и национальных обязанностях посредством формирования прочной идеологической основы для преобразования в сфере социалистического строительства.

Не вызывает сомнения тот факт, что экономические и социальные преобразования изменения привели к процветанию и развитию идеологии и культуры. Но одновременно с этим наблюдается широкое распространение идей «отсталых» и «упадочных» культуры, пропагандирующих такие низменные ценности, как поклонение деньгам, гедонизм и т.д. Симптоматично, что одной из задач организаторов идеологической работы в университетах оказывается недопущение дальнейшего внедрения указанных выше и подобных им тенденций. Поэтому усиление руководства идеологической работой в университетах и пересмотр ориентационных векторов идеологического и культурного воспитания чрезвычайно важны для укрепления позиций социализма, содействия здоровому развитию экономики Китая и развития социалистической идеологии и культуры с китайскими особенностями.

Изложение основного материала статьи. Самые прочные идеологические идеи, распространённые в китайских университетах, происходят из постулатов марксизма [1]. Научная и практическая природа указанного мировоззрения более века подвергалась испытаниям и многочисленной критике, однако в 21 веке оно обрело новый виток развития. Преподаватели и студенты университетов признаются своеобразной «элитой», иными словами, теми социальными группами, которые являются создателями, носителями и последователями различного рода плодотворных идей. Их основное качество заключается в способности учиться и систематизировать знания, что в свою очередь оказывается гарантом обеспечения прочной человеческой основы для дальнейшего развития и реализации конкретных задач. Помимо этого, университеты также являются локациями проведения различных научных исследований широкого круга профессиональных знаний. Иными словами, вузы суть сосредоточение интеллектуального потенциала страны. Следовательно, богатые знания и глубокий культурный опыт преподавателей и студентов университетов могут способствовать развитию марксистского мышления в более «чистом» и более глубоко направленном. Таким образом, органическая интеграция развития марксистской идеологии (с китайскими особенностями) и высшего образования позволит эффективно задействовать преимущества как субъектов образовательного процесса, так и марксистской идеологии, что в свою очередь положительно скажется на укреплении идеологической работы в университетах.

Так, основная задача идеологической работы в университетах заключается в укреплении чувства отождествления собственных идей с устоями социализма. И это чувство идентичности достигается в основном за счет использования ресурсов системы высшего образования, в процессе получения которого идёт закрепление теоретической базы, повышение теоретического уровня руководителей и участников идеологической работы. С одной стороны, в настоящее время существует практика подготовки теоретиков марксизма как самостоятельных специалистов. Такая система уже нарабатала большой арсенал разнообразных методов обучения [2]. Следует признать, что в настоящее время социальные науки и технологии претерпевают стремительное развитие. А быстрые темпы совершенствования и укрупнения ресурсов сети Интернет позволяют обучиться данному делу самостоятельно, дистанционно. Однако даже в сегодняшних условиях университеты остаются важной частью системы образования Китая: они имеют выдающиеся преимущества в изучении, принятии, понимании и применении знаний. Университеты могут не только использовать все возможности учебных аудиторий для эффективной передачи теоретических знаний, но также органично интегрировать традиционные и современные методы обучения и использовать преимущества уникальных материальных ресурсов сетевых платформ и так называемых селф-медиа для углубления изучения и исследования теории марксизма. С другой стороны, независимое (самостоятельное и/или дистанционное) обучение посредством множества различных каналов информации также обнаруживает свою эффективность в деле более глубокого распространения марксистской теории. Это требует от университетов разработки программ по усилению основного направления марксистской теории посредством организационного обучения и целенаправленной подготовки специалистов. Под руководством партийного комитета университеты на постоянной основе проводят систематическое обучение преподавательского состава и студентов марксистской теории, анализируют и интерпретируют теоретические результаты китаизации марксизма в разные периоды [3]. Современный этап такого рода образовательной деятельности в вузах характеризуется обогащением марксистской идеологической теории, укреплением теоретических основ предмета идеологической работы, созданием более удобных условия для дальнейшего развития и реализации идеологической работы.

Следует отдельно сказать и том, что различие культур, своеобразие истории и реалии национальных условий определяют специфику развития высшего образования в Китае. Укрепление культурного руководства идеологической работой в университетах, основывающегося на марксизме и опирающегося на культурный фон конкретного университета, способствует проявлению ценности традиционной китайской культуры и анализу значения современной китайской культуры [4]. Университеты оказываются своеобразным центром, где сосредотачиваются основные силы для содействия сохранения культурного наследия, а также для выполнения важную миссию по унаследованию устоев человеческой цивилизации, аккультурации кадров и распространению нравственности. Идеологическая работа в вузах, таким образом, черпает свои ресурсы непосредственно из культурных реалий прошлого и современности. С одной стороны, культурные различия и историческая уникальность представляют разные отправные точки для укрепления культурного руководства в идеологическом университетском образовании. Имея долгую историю, насчитывающую более 5000 лет, он сформировал свои уникальные культурные особенности в создании, развитии и процветании культуры. Основы китайской традиционной культуры – это вопрос, который необходимо учитывать для усиления идеологической работы вузов. Углубленное изучение образцов

традиционной культуры Китая, демонстрация ценностей различных эпох китайской традиционной культуры и органическое объединение идеологической работы в университетах с традиционным культурным образованием поможет консолидировать идеологическую работу в университетах. В то же время китайские университеты не могут не задействовать в процессе идеологического образования и реалии других культур, которые также заслуживают внимания и толерантного к ним отношения, что является необходимым условием развития современного мира. Данный факт требует от руководства идеологической работы в университетах умения грамотного сочетания и последующего воплощения идей укрепления национального духа в университетской среде, с одной стороны, и духа времени, отвечающего сегодняшним культурным реалиям.

Поэтому с приходом новой эпохи идеологическая работа в университетах также подверглась реформированию. Китайская культура является инклюзивной. В процессе постепенного развития она не только сохраняет собственные характеристики и национальные особенности, но и ищет точки соприкосновения с другими передовыми культурами. На стыке истории и реальности, в процессе реализации диалога между Востоком и Западом и достигается эффективная интеграция социалистической культуры (с китайскими особенностями) и идеологической работы в университетах [5].

В качестве системы высшего образования университеты охватывают множество групп, таких как группы руководителей, учителей, студентов, и группы управления. Различные группы университетов играют различные роли в идеологической работе. Поэтому грамотное построение идеологической работы в университетах напрямую зависит от усилий всех сторон: руководства партийного комитета, эффективности выполнения обязанностей ректора, общего осознания политического уровня идеологической работы и т.д. На эффективность реализации идеологической работы в университетах также оказывает влияние усиление эффективности управления, прояснение разделения труда и укрепление идеологической работы на уровне управления. Уровень управления – это та магистраль, которая играет ключевую роль в соединении всех субъектов идеологического образования, вертикаль, объединяющая верхние (руководящие) и нижние (непосредственно исполняющие) организации, участвующие в планировании и реализации мероприятий идеологической работы. Обновление идеологических концепций руководителей будет способствовать дальнейшему расширению образовательных идей и эффективному развитию идеологической работы, и, наконец, осуществит трансформацию идеологических образовательных концепций в реальные модели поведения субъектов образования.

Кроме того, положительное влияние на эффективность реализации идеологической работы вуза оказывает всестороннее задействование потенциала широкой группы преподавателей и студентов и укрепление позиций идеологической работы по привитию ценностей и норм. Консолидация второй из названных деятельности должна начинаться с учёта особенностей повседневной жизни преподавателей и студентов, среды обучения и общей ситуации времени. Именно анализ данных обстоятельств позволит создать насколько это возможно благоприятные условия для реализации идеологической работы в коллективе преподавателей и студентов, а затем обновить идеологические концепции, внедрить идеологические образовательные модели поведения и продвигать идеологическую работу в университетах в целом.

Выводы. Построение идеологической работы в университетах – это, несомненно, долгосрочный проект. С наступлением новой эры консолидация идеологической работы в университетах в области идеологии, теории, культуры и организации также будет продолжать развиваться и углубляться. Поэтому изучение дальнейшего развития руководящего пути идеологической работы в университетах и продвижение инноваций в сфере идеологического образования в университетах – это вопросы, которые нам срочно необходимо решить с целью дальнейших исследований в данной области.

Литература:

1. Чэнь Сянда. Об отстаивании руководящей позиции марксистской мысли // Марксизм и реальность. – 2011.
2. Ван Пин, Хэ Чэнли. Исследование марксистского теоретического образования молодых учителей и студентов в китайских университетах // Northeast Normal University Press. – 2005.
3. Чжао Линьбинь. Интерпретация марксизма в Китае // Tongji University Press. – 2008.
4. Хуан Цзяньцзюнь, Чжоу Чжоу. Проблемы и меры противодействия идеологической работе в колледжах и университетах // Исследования марксизма. – 2017.
5. Чжэн Юнтин, Линь Бохай. Придерживайтесь лидерства и дискурса идеологической работы в колледжах и университетах // Идеологическое и теоретическое образование. – 2015.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Евдокимова Марина Германовна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Иркутск)

УЧЁТ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ И ПОВЕДЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос о психологической динамике общения с учётом разных социотипов личности. Применение математических тестов в выявлении основных качеств личности и поведения обучающихся позволяет будущим сотрудникам полиции правильно интерпретировать намерения, внешние и внутренние взаимосвязи в межличностном общении говорящих. Умение взаимодействовать в решении общих вопросов – эта одна из задач успешного моделирования речевого поведения в деловом общении.

Ключевые слова: особенности личности, поведение, психометрия, типология личности, деловое общение, диалоговые технологии.

Annotation. This article deals with the question of the psychological dynamics of communication, taking into account different sociotypes of the individual. The use of mathematical tests in identifying the basic personality characteristics and behaviour of students allows future police officers to interpret correctly the intentions, external

and internal relationships in the interpersonal communication of speakers. One of the tasks of successful modeling of speech behavior in business communication is the ability to interact in solving common issues.

Keywords: personality characteristics, behaviour, psychological geometry, personality typology, business communication, dialogue technologies.

Введение. Процесс становления личности протекает не изолированно, а в обществе, соответственно происходит формирование «общественного человека» через призму межличностного общения. Однако сохранить свою неповторимость даже в исключительно противоречивых условиях человек может лишь в том случае, если он сформирован как личность. «Быть личностью – значит, иметь способность ориентироваться в многообразии знаний и ситуаций и нести ответственность за свой выбор...» [1, с. 53]. Представители акмеологического учения полагают, что самосовершенствование не достигается простым увеличением объёма знаний или тем более тренировкой мышц памяти. Человек развивается не количественно, а качественно... Самосовершенствование выступает как процесс реализации стремлений личности, исходя из заданного социального запроса общества, условий исторической формации, собственного опыта и статуса, и даже уровня и характера его нравственного самосознания. Роль поведения будущего сотрудника правоохранительных органов как социально-активной личности трудно переоценить. Как считает Келих В.Р. «сотрудник сам формирует о себе мнение, своей роли в обществе, отношении к правоохранительным органам, вступая в коммуникативные взаимоотношения» [4, с. 3.]. Исходя из специфики общения с общественностью будущий сотрудник должен иметь достаточно большой спектр ролевых позиций с кем ему придётся общаться: с осуждёнными лицами, подогреваемыми, свидетелями, пострадавшими. Реализуя свою деятельность в служебном коллективе, он также должен уметь осуществлять обмен информацией, запрос и координирование полученных фактов, проявляя формы этикета: терпимость, уважение, дипломатичность, деликатность, а также умение вести переговоры и разрешать причины конфликтов беседы. Психология делового общения складывается не только из норм и правил этикета межличностной коммуникации, но и поведенческих реакций человека, которые не поддаются регистрации, но исследованию как объективных реакций на созданную ситуацию.

Изложение основного материала статьи. Предопределение роли, которые исполняют сотрудники правоохранительных органов, изначально заложено природой отдельно взятой личности. Однако коммуникативные отношения возникают при совокупности коммуникативных свойств личности и поведенческих подкреплений в виде стимула на ситуацию.

Анализом поведения человека в общении занимался американский психолог Джон Уотсон, основоположник теории бихевиоризма (от английского слова behavior – «поведение»). Подход к изучению поведения в деловом общении сопровождался внешними наблюдениями за реакциями и стимулами, оказывающими воздействие на проявление этих реакций. Подкрепление этих стимулов, как было выявлено, характеризовалось как положительными стимулами (одобрение, похвала, поддержание разговора, установление продолжительных контактов и другие), так и отрицательными стимулами (неодобрение, отказ, критическое замечание и другие).

Таким образом, с позиции бихевиоризма это совокупность реакций личности на условия социальной среды, в которой ему приходится адаптироваться. Это расположенность индивида к определённому реагированию с учётом его навыков вести диалог (Келих В.Р. называет этот феномен коммуникативной подготовленности к общению), «сознательно регулируемые инстинкты, социализированные эмоции» – всё, что способствует приспособлению коммуниканта к той или иной среде. Вследствие чего было выдвинута поведенческая схема S-R («стимул» – «реакция»), иными словами Закон эффекта Торндайка [4, с. 27-28]. Но, если исходить из того, что личность – это организованная совокупность навыков, которые в результате разного рода подкреплений изменяются и совершенствуются, то на эти изменения оказывают влияние индивидуальные особенности индивида: его физиологические, наследственные, возрастные, статусные, когнитивные, гендерные – психофизиологические и психолингвистические процессы. В связи с этой позиции в бихевиоризме психолог ввёл ещё одну составляющую в поведенческую схему: S – I – R.

Поведенческая деятельность взаимодействия сотрудника правоохранительных органов с общественностью иногда выходит за рамки этой схемы, так как зачастую он сам является стимулом для открытой беседы с гражданами. Коммуникативные и личностные качества сотрудника определяют его коммуникативную компетентность. Однако, чтобы установить социальный контакт с разными слоями общества и решать коммуникативные задачи, следует понимать ролевые позиции всех сторон диалога. Характер взаимодействия в общении любого индивида зависит не только от его знаний о разновидностях и формах общения, но и навыков вести беседу, вступления в диалог, обмена и получения необходимой информации от собеседника. Для этого необходимо понимать психологию общения как больших, так и малых групп.

Будущий офицер полиции получает фундаментальные знания сначала в учебной группе, параллельно в научном студенческом сообществе, далее в трудовом коллективе. Знания о делении общества на подгруппы будут также непрерывно повышаться на протяжении всей своей профессиональной деятельности, как и осмысление себя как личности, причастной к отдельно взятой подгруппе.

Не углубляясь в количество методик, предпочтение которым было предъявлено за последние 10 лет по психологии деловому общению, прикладной психолингвистике речевого общения или нейрофизиологическому аспекту, направленному на изучение типологии личности в общении, рассмотрим лишь некоторые современные подходы, необходимые для понимания речевого поведения личности в общении. «Как личность воспринимает окружающих в кругу своего общения, будь это общение на родном языке или иноязычное общение?».

Самым распространённым и практичным инструментом, применяемым в типологии делового межличностного общения, является математический метод. Огромный вклад в этот метод внёс известный американский психолог по управленческим кадрам Сьюзан Деллингер. Метод психогометрической типологии широко применялся в таких крупных компаниях по подбору кадров как Electronics, Chevrole Motors и других и снижал популярность в других странах.

Психогометрия используется как анализ психических типов личности (по Карлу Юнгу) на основе геометрических фигур, позволяющих наблюдать речевое поведение собеседника, определять тип личности и

характерные особенности, свойственные этому типу, а также проектировать для каждого типа личности формат общения.

С целью распознавания присущих характеристик личности курсантов с точки зрения геометрических форм личности и, учитывая валидность теста, был проведён тест в группе (26 человек) по специальности «Правоохранительная деятельность».

Согласно условиям теста каждому предлагалось расставить геометрические фигуры по своему усмотрению, где первая фигура ассоциировалась с утверждением «Это – я!», далее – по убыванию, расставлены фигуры, представляющие меньшие симпатии. Последняя фигура означала наименьшую симпатию по отношению к предыдущим. Авторы теста Козача В.В., Гарбер Е.И. объясняли показатели выбора следующим образом:

- первая фигура отражала личностные свойства человека на данный момент, в большей степени, приобретённые и актуальные на первые пять-шесть лет;
- вторая фигура – базовая, с унаследованными качествами;
- третья фигура говорила о том, что желает видеть респондент в других людях, – четвёртая фигура представляет некое «слепое пятно», то, что мы не понимаем в поведении других людей;
- пятая указывает на «конфликт». Однако в ранжировании фигур не было поставлено цели, что есть «плохие» или «хорошие» фигуры. Главное, правильно их расставить [3].

Результаты тестирования показали, что «восемь» человек выбрали первую фигуру «круг», которая раскрывает эти личности как доброжелательных людей, заинтересованных в благополучии как межличностных отношений всего коллектива в целом, так и по отношению к ним окружающих. «Четыре» респондента на первое место поставили «треугольник», характеризующий их как лидеров организаторов, ориентированных на свой собственный успех и достижение хороших результатов одноклассников. «Пять» остановились в первую очередь на «квадрате» и «зигзаге». «Квадрат» расставляет приоритеты на исполнительности личности как труженика, «зигзаг» раскрывает творческий потенциал и возможности о выполнении конкретно поставленной задачи. «Прямоугольником» заинтересовались два курсанта в виду положения фигуры «стоя», ощущая себя «прямолинейным и настойчивым». Однако авторы теста полагают, что эта фигура с неопределёнными, незакреплёнными качествами, маневрирующая между решениями задач на поставленную цель [4, с. 15-16]. Иными словами, «переходная форма от одной фигуры к другой» непоследовательная, с низкой самооценкой. Если перед каждой фигурой поставить коммуникативную задачу, то можно добиться определённых результатов. В частности, при изучении темы «Расследование преступления» группе была поставлена задача, – раскрыть преступление “The Case of the Artists’s accident”. Действия по раскрытию преступления были распределены следующим образом:

Группа была поделена на 4 подгруппы (выбор количественного наполнения и желания войти в состав подгруппы был выполнен самими обучающимися).

В каждой подгруппе были четыре основные фигуры «треугольник», «зигзаг», «круг», «квадрат». Представители «прямоугольника» вошли в одну подгруппу.

Сторонники «зигзага» отвечали за структуру и наделение ролями участников игры («преступник», «оперативник», «следователь», «эксперт-криминалист», «мед.эксперт», «присяжные»). Представители «треугольника» были, в основном следователями, собирали сведения у всех специалистов по данному делу, «круги» являлись связующим звеном, как коммуникаторы: либо это были оперативники, работающие сообща, либо это были присяжные, которые могли задать вопросы обвиняемому или свидетелю, либо это были преступниками, полагая, что они хорошо разбираются в приступной психологии и могут уйти от ответственности. «Квадраты» и «прямоугольники» выполняли поручение следователя (это были либо эксперты криминалисты, либо медэксперты и даже свидетель в одной подгруппе). В целом, занятие было необычное, учитывая, что коммуникация проходила в непринуждённой обстановке и на английском языке. Но не во всех группах складывались устойчивые отношения, наблюдалась разрозненность в суждении и влияние не в полной мере владением коммуникативных клише на английском языке.

Не понятным оставался вопрос, каким образом все эти фигуры могли между собой взаимодействовать даже в малых группах.

Из практики мы видим, что выбор фигур для определения собственного типа личности (квадрат, прямоугольник, треугольник, круг, зигзаг) не достаточен, особенно, если речь идёт о речевом поведении каждой личности в малых группах.

Как практика показывает, любое общение в формальной и неформальной группе можно считать удовлетворительным, если учитываются определённые признаки, характеризующие взаимовыгодные межличностные отношения всех участников этого процесса:

- общая цель и задачи, поставленные перед учебной подгруппой (здесь и далее будет идти речь о делении учебной группы на малые группы);
- наличие социальных ролей и, соответственно модель речевого поведения;
- сопричастность к общему делу;
- взаимозависимость (если будет идти речь об иноязычном общении, то эта зависимость будет рассматриваться на психолингвистическом уровне, так как подбор речевых клише будет складываться не только в выборе языковых средств, но учёте интенции говорящих);
- формат общения (вопросно-ответный диалог, запрос или уточнение информации и так далее);
- форма диалоговых технологий (диалог, дискуссия, дебаты, диспут и другие);
- границы общения (учитывается время и пространство высказывания);
- наличие внутренней организации.

Однако из этого перечня ни все признаки могут быть задействованы в речевом процессе, это зависит от общих задач и цели учебного процесса, но в целом этот список признаков можно продолжить по этой же причине.

Наравне с психогеометрическими исследованиями стали широко использовать на практике математическое моделирование типа личности, как адекватный инструмент научного анализа такого сложного объекта, как личность человека. В данной статье мы не будем углубляться в неврологическую и вегетативные системы, которые также являются областью для изучения межличностных отношений, и представляют важную информацию в части доминирования и подчинения, дружелюбия и агрессивности индивидов в социальных группах.

Для повышения эффективности работы в малых группах, далее в коллективе целом, был использован цифровой тест, составителями которого являются В. Мигель и А. Овчаров. Испытуемым предлагалось выбрать из каждой пары описаний личности одну цифру, таких пар было четыре (1-2, 3-4, 5-6, 7-8). При завершении тестирования у респондентов должно остаться четыре цифры, по которым можно было определить тип личности (всего 16 типов личности) [6, с. 197-198]. Согласно проведенному тестированию было получено четыре социотипа «Максим», два – «Наполеона», три – «Жуковых», два – «Штирлица», один – «Робеспьер», четыре – «Гамлета», два – «Есенина», два – «Драйзера», два – «Джека», один – «Габен», один – «Достоевский», два – «Бальзака».

В раннем исследовании, где группа была проанализирована по психометрическому тесту и поделена хаотично на четыре подгруппы, можно предположить, что подгруппы были достаточно велики для решения одной задачи. Рационально формирование любой группы, даже из двух-трех человек базируется на совместности личностей на разных уровнях. Предпочтительнее – это объединение четырех типов личности в единую группу (по А. Аугустинавичюте), способствующую максимальному и реализации психологических качеств друг друга, создающие наиболее благоприятные условия для совместной деятельности, которая как считает автор этого «квартета» отличается высокой продуктивностью [5, с. 98].

Группе из 26 человек также было предложено разделиться на мини группы (не более шести человек в одной мини группе). В результате группа была поделена на шесть мини групп по принципу, кому комфортно работать с лидером группы:

1 мини группа: Жуков (лидер – «треугольник») – Максим, Гамлет, Есенин, отношения которых складывались в рамках одной квадры «бетта» (по А. Аугустинавичюте) по схожести интERTипных отношений. Между Жуковым и Максимом наблюдаются «зеркальные» отношения, активный обмен информацией; с поучением партнёра; между Жуковым и Гамлетом – «активация», благоприятные; между Жуковым и Есениным – «дуальные», полное дополнение; между Максимом и Гамлетом – «дуальные»; между Максимом и Есениным – «активация»; между Гамлетом и Есениным – «зеркальные» отношения.

2 мини группа: Наполеон (лидер – «круг») – Гамлет, Джек, Бальзак, Драйзер по квадре «гамма» и неплохие отношения у всех из мини группы с Гамлетом из квадры «бетта». Отношения также благополучно складывались по принципу полного взаимного дополнения. Между Наполеоном и Гамлетом складывались отношения «передатчик», то есть покровительственные, между Наполеоном и Джеком – «активация»; между Наполеоном и Бальзаком – «дуальные»; между Наполеоном и Драйзером – «зеркальные»; между Бальзаком и Джеком – «зеркальные» отношения.

3 мини группа: Жуков (лидер – «треугольник») – Есенин, Максим, Гамлет, отношения которых складывались в рамках квадры «бетта». Между Жуковым и Есениным наблюдаются «дуальные» отношения; между Жуковым и Максимом – «зеркальные»; между Жуковым и Гамлетом – «активация»; между Максимом и Гамлетом – «дуальные»; между Максимом и Есениным – «активация»; между Гамлетом и Есениным – «зеркальные» отношения.

4 мини группа: Драйзер (лидер – «треугольник») – Бальзак, Наполеон, Джек по квадре «гамма». Между Драйзером и Бальзаком мы видим отношения «активация»; между Драйзером и Наполеоном – «зеркальные», между Драйзером и Джеком – «дуальные»; между Наполеоном и Джеком – «активация»; между Джеком и Бальзаком – «зеркальные».

5 мини группа: Штирлиц (лидер – «зигзаг») – Достоевский, Штирлиц, Габен, отношения которых проявляются в квадре «дельта». Между Штирлицем и Достоевский можно наблюдать «тождественные», формальные отношения; между Штирлицем и Штирлицем – «дуальные», полное дополнение; между Штирлицем и Габеном – «зеркальные»; между Достоевским и Габеном – «активация» отношения.

6 мини группа: Максим (лидер – «треугольник») – Жуков, Гамлет, Робеспьер, Максим по квадре «бетта» в сочетании с квадрой «альфа», где отношения с Дон Кихотом остаются совместимыми для совместного решения поставленных задач. Между Максимом и Жуковым проявляется продуктивность в учебной деятельности как «зеркальные», активный обмен информацией; между Максимом и Гамлетом – «дуальные»; между Максимом и Робеспьером – «родственные», плодотворные в делах, но расходящиеся в интересах; между Максимом и Максимом – «тождественные», формальные; между Жуковым и Робеспьером – «ревизуемые», один подчиняется другому; между Жуковым и Гамлетом – «активация»; между Гамлетом и Робеспьером – «полудуальные», хорошие, но без эффективной помощи друг другу [5, с. 97].

Из сложившихся мини групп 2 и 6 мы видим как «примкнули» к ним два индивида (Гамлет выбрал вторую мини группу и Робеспьер – шестую мини группу), при этом личностные взаимоотношения хоть и имеют спорное толкование, но конфликта в решении вопросов нет. Интересен тот факт, что этими индивидами стали «прямоугольники», которые не смогли чётко определить фронт своих интересов, но базовой фигурой для них были «круг» – общительность, коммуникабельность, что, можно предположить, объяснило их речевое поведение, примкнув к другой квадре.

В таких мини группах приемлемо использовать диалоговые технологии как дискуссия, дебаты. В частности, дискуссия «по кругу», когда мини группа вытягивает билет с проблемным вопросом и на этот надо дать четыре аргумента, все другие мини группы должны сформулировать антитезу или тезисно поддержать мнение ведущей мини группы. Поскольку роли уже распределены из первого тестирования, очевидно, что в каждой мини группе есть организатор, генератор идей, писарь и дипломат.

Как мы видим проведение цифрового текста способствовало пониманию личностных качеств каждого испытуемого, более того подтвердило простоту применения психометрического текста и разъяснило принцип формирования совместимой группы по типологии личности и межличностным отношениям.

Выводы. Какое бы понимание мы не вкладывали в понятие общение, но общественная личность развивается именно через общение. А.А. Леонтьев полагает, что не ситуация предопределяет процесс контакта изолированных личностей в общении, важно чтобы в общении прослеживалась «внутренняя организация и внутренняя эволюция общества» [2, с. 25].

В данной статье представлены лишь некоторые попытки определения динамики общения внутри подгруппы и мини группы (состоящей выраженных представителей определённой квадры). Любая общность может определяться наделением социальных ролей. Формальные знания о каждой личности или собственные наблюдения от мотивов и целей, до намерений между коммуникантом и реципиентом важно не только для межличностного взаимодействия в общении, но и для выполнения профессионального долга будущих сотрудников правоохранительных органов, – разбираться в психологии речевого поведения любого человека.

Личностные качества формируются не ради получения обратной связи для получения информации, а во благо уметь участвовать в любых видах общения, применяя различные диалоговые технологии.

Литература:

1. Кваша Б.Ф., Олейников В.С., Щеглов А.В. Акмеология: методологический аспект, Учебное пособие. / Под ред. В.С. Олейникова. СПб: СПбГУ, СПб Академия МВД России, 1998. – 107 с.
2. Леонтьев А.А. Прикладная психолингвистика речевого общения и массовой коммуникации. Издание 2. Стереотипное / Под. ред. А.С. Маркосян. Д.А. Леонтьева, Ю.А. Сорокина. М.: Смысл, 2019. – 271 с.
3. Психогеомерическое тестирование (теоретический и практический аспекты) – Авторы Козача В.В., Гарбер Е.И. – Самара, 2002.
4. Психология делового общения / С.И. Самыгин [и др.]. – Ростов н/Д: Феникс, 2016. – 222 с.
5. Соловьёва Е.С., Окладников В.И. Типология личности. – Иркутск. 1997. –104 с.
6. Филатова Е.С. Соционика для всех: наука общения, понимания и согласия / Е.С. Филатова. – Новосибирск: Сибирский хронограф, 1994. – 283 с.

Педагогика

УДК 371

аспирант Еловицова Наталья Дмитриевна

Шадринский государственный педагогический университет (г. Шадринск);

аспирант Холманских Татьяна Дмитриевна

Шадринский государственный педагогический университет (г. Шадринск);

аспирант Черпалюк Елена Дмитриевна

Шадринский государственный педагогический университет (г. Шадринск)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ, САМООРГАНИЗАЦИИ И САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается понятие педагогического сопровождения. Применение новых технологий в образовательном пространстве формирует индивидуально-личностный потенциал старшеклассника и ответственность за совершаемый им выбор, что способствует его самоопределению и самосовершенствованию. Приобретаемый под руководством педагога творческий опыт, в результате творческой деятельности развивает креативность, умение творчески мыслить и учит сотрудничеству. Самоорганизация побуждает осуществлять контроль и анализ своих действий, а самоопределение обосновывает мотив выбора будущей профессии. Актуальностью педагогического сопровождения является комплекс мер, направленных на развитие интеллектуально-творческой самостоятельности обучающихся, самоорганизации учебной деятельности и формирования профессионального самоопределения старшеклассников.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, интеллектуально-творческая самостоятельность, самоорганизация, профессиональное самоопределение.

Annotation. The article considers the concept of pedagogical accompaniment. The application of new technologies in the educational space creates the individual-personal potential of the high school student and responsibility for his choice, which contributes to his self-determination and self-improvement. Creative activity is seen as a productive form of activity aimed at mastering creative experience in cooperation with the teacher, self-organization encourages monitoring and analysis of its activities, and self-determination substantiates the motive for choosing a future profession. The topicality of pedagogical support is a set of measures aimed at developing the intellectual-creative independence of students, self-organization of educational activities and formation of professional self-determination of high school students.

Keywords: pedagogical support, intellectual-creative independence, self-organization, professional self-determination.

Введение. В современных условиях система образования должна сформировать способность у школьников к креативной деятельности, личностную ответственность за собственную жизнедеятельность, гибкость и быструю приспособляемость к постоянно меняющимся социокультурным условиям. Особенно ярко это показали события последнего года, когда весь мир охватила пандемия и людям пришлось выживать в новых условиях, искать более эффективные стратегии, которые позволили бы функционировать в условиях изоляции, принимать самостоятельные решения [3].

Всё это детерминировало необходимость применения в образовательной практике разнообразных инновационных технологий.

Изложение основного материала статьи. По мере появления новых технологий, внедряемых в образовательное пространство, происходит переосмысливание учебной стратегии, способствующей разработке инновационных методов обучения в общеобразовательной школе, в том числе следующих технологий, которые активно применяются в профессиональном обучении:

- проектно-исследовательской деятельности;
- дистанционного обучения;
- развивающего и проблемного обучения;
- оценивания портфолио;
- разноуровневого обучения;
- модернизации;
- профессионально-ориентированного обучения;
- интеллект-карт;
- информационные технологии;
- обучение в сотрудничестве;
- игровые педагогические методы;

- развитие критического мышления;
- активных методов обучения;
- здоровьесберегающих [5].

Педагогическая технология рассматривается как системный подход к развитию школьника, приоритетом которой является формирование индивидуально-личностного потенциала и важность за совершаемый выбор. Из чего следует, что педагогическое сопровождение является опорой в создании оптимальных условий для саморазвития и самосовершенствования обучающихся.

Исследователь М.В. Шакурова рассматривает педагогическое сопровождение как «вспомогательный процесс становления и развития социокультурной идентичности личности, имеющий конкретные задачи и обеспечивающий основной процесс необходимыми ресурсами и структурами» [7].

Педагогическое сопровождение в современной школе обеспечивает развитие интеллектуально-творческой самостоятельности, самоорганизации и профессионального самоопределения обучающихся старших классов [3].

Для развития интеллектуально-творческой самостоятельности у обучающихся необходимо сформировать навык самостоятельной работы, способность преодолевать возникающие затруднения и готовность к новым знаниям. Все эти взаимосвязанные элементы структуры интеллектуально-творческой самостоятельности соответствуют требованиям федерального государственного образовательного стандарта в части формирования портрета современного выпускника.

Сочетание творческой, репродуктивной и интеллектуальной деятельности обучающихся воспроизводится в конкретных результатах – интеллектуальных продуктах.

Следует заметить, что не существует абсолютно творческого результата, при этом не существует интеллектуального продукта, полученного без минимальных творческих усилий. Не любая интеллектуальная деятельность является творческой работой, одновременно любой творческий результат - продукт интеллектуальной деятельности [9].

Мы обращаемся к понятию творческая познавательная деятельность, которая квалифицируется следующими свойствами:

а) под контролем педагога при выстраивании работы происходит корректировка и регулировка заданных ориентиров;

б) педагог осмысливает действия обучающихся, воспроизводит их в своей творческой фантазии и вербализирует интуитивно найденное решение.

Самоорганизация учебной деятельности начинается, как правило, с самопознания — процесса постижения учеником содержания, навыков и возможностей своего «Я».

Тем самым способность к самоорганизации - это умение учащегося проектировать собственную учебную деятельность, осуществлять контроль, анализ и коррекцию своих действий, моделировать предстоящую деятельность, определять ее структуру и этапы, предвидеть возможные результаты собственной деятельности.

Т.В. Анохина отмечает, что основополагающими принципами обеспечения педагогической поддержки могут служить следующие подходы:

- согласие ребенка на помощь и поддержку;
- доброжелательность и безоценочность по отношению ко всем учащимся;
- опора на личные силы ребенка и его потенциальные возможности;
- создание ситуаций, в которых будет реализована способность ребёнка самостоятельно преодолевать препятствия;
- ориентация на сотрудничество, содействие развитию потенциала;
- защита здоровья, прав человеческого достоинства каждого ребёнка, создание атмосферы «защищённости»;
- реализация подхода «Не навреди» и др. [1].

Педагогическая поддержка самоорганизации учебной деятельности будет рассматриваться нами как педагогическое сотрудничество учителя и ученика, направленное на формирование умения проектировать свою деятельность, стимулировать актуализацию своих возможностей, контролировать, анализировать и осуществлять коррекцию своей деятельности, моделировать предстоящую деятельность, определять ее структуру и этапы.

Тем самым необходимо на практике реализовывать новый подход конструктивного взаимодействия между старшим поколением (учителя, родители учащихся) и самими учащимися, при котором детям гарантируется уважение их прав и ценность ребёнка является такой же ценностью, как и у взрослого человека, при котором оказывается активное взаимовлияние поколений друг на друга [9; 10].

Овладение навыками самоорганизации и саморегуляции – это не только залог успешной организации учебной деятельности, но и успешного существования и самореализации в современном обществе. Умение планировать жизнь, прогнозировать возможные ситуации, ставить конкретные цели обеспечивает гибкость и адаптацию в стремительно меняющихся условиях жизни человека, способствует его самоопределению, что соответствует задачам гуманизации современного образования [2].

Потребность в самоопределении является признаком желания в достижении личностью высокого уровня развития, для которого характерно стремление занять свою собственную позицию в структуре информационных, духовных, коммуникативных, профессиональных и прочих связей с другими людьми [6].

Длительное время в педагогике самоопределение обучающихся не воспринималось как самостоятельное направление, при этом не учитывались личностные качества ученика. Следует уточнить, что самоопределение – это тот центральный механизм, который оказывает влияние на становление зрелости личности, внутри которой происходит осознанное избрание своей будущей профессии.

В современном образовании возникшая проблема профессионального самоопределения обучающихся решается зачастую «в надежде на самостоятельное решение старшеклассника», которые совершают выбор полагаясь на свою интуицию, на то, что им диктует общество, школа, друзья или родители, которые навязывают свою точку зрения.

Решением данной проблемы может стать введение профильной и предпрофильной подготовки в образовательное пространство, с привлечением представителей и специалистов различных сфер деятельности по типу социального партнёрства. Взаимодействие с ними должно быть направлено на улучшение системы

развития рынка труда и системы образования; создание в каждом образовательном учреждении соответствующих социальных и педагогических условий для работы по становлению правильного профессионального самоопределения учащихся [6].

Профессиональное самоопределение старшеклассников является ведущим критерием эффективности работы по педагогическому сопровождению, которое включает в себя:

- выявление интересов и способностей учащихся,
- обоснование мотивов выбора той или иной специальности,
- проведение цикла бесед, необходимых для выбора профессии,
- создание условий для осознанного выбора профессии, а не на таких мотивов как престижность

будущей профессии, хорошо оплачиваемость, желание приобрести профессию «за компанию» с друзьями и др. [4].

В формате педагогического сопровождения мы выделяем в качестве основных педагогических условий следующие:

- структурирование программы сопровождения педагогом самоопределения обучающихся;
- построение индивидуального маршрута самоопределения старшеклассников в профессии;
- организация проектно-исследовательской деятельности при реализации профильного обучения.

Выводы. Педагогическое сопровождение рассматривается как комплексное явление, которое объединяет участников образовательного процесса в социальной сфере, определяет умение педагога сопровождать старшеклассника в обучении, в развитии интеллектуально-творческой самостоятельности, самоорганизации и помогает в профессиональном самоопределении. При этом субъектом развития в педагогическом сопровождении будут обучающиеся и родители (законные представители), а также педагоги [8].

В педагогической поддержке заложена идея самодвижения личности по пути познания истинного «Я», реализации своего предельного потенциала в деятельности и во взаимоотношениях, где главной задачей педагога является обучение не как таковое, то есть целенаправленный процесс, а как стремление помочь ребенку обнаружить то, что в нем заложено.

В данной статье педагогическое сопровождение рассматривается, как способность педагога находится рядом с учеником, следовать за ним, сопровождая в его интеллектуально-творческом развитии, самоопределении и самоорганизации, в индивидуальном продвижении в различных видах деятельности и личностном становлении.

Литература:

1. Анохина, Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Классный руководитель. – 2000. - №3. - С. 63-81
2. Волкова, О.А. Проблема профессионального самоопределения старшеклассников // Молодой ученый. — 2020. — № 3 (293). — С. 407-408. — URL: <https://moluch.ru/archive/293/66406/> (дата обращения: 09.10.2020)
3. Национальная образовательная инициатива "Наша новая школа" (утв. Президентом РФ от 4 февраля 2010 г. N Пр-271)
4. Проблемы профессионального самоопределения старшеклассников // Материалы IV Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <http://scienceforum.ru/2012/article/2012001444> (дата обращения: 09.10.2020)
5. Усманова, А.И. Организация творческой деятельности младших школьников // Начальная школа. - 2007. - №9. - С. 57-59.
6. Чистякова, С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников, М.: Академия, 2005 – 122 с.
7. Шакурова, М.В. Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук – М., 2012. – 47 с.
8. Сорокопуд Ю.В., Козьяков Р.В., Матюгин Н.Е., Амчиславская Е.Ю. Гибкость мышления как востребованный «мягкий навык» (soft skills) современных специалистов // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). С. 400-402.
9. Ярычев Н.У. Культурная модернизация и изменение стереотипов старшего поколения в системе межпоколенческого взаимодействия // Нана. 2006. № 5. С. 30-35.
10. Ярычев Н.У. Взаимодействие поколений в контексте современных цивилизационных процессов - Кисловодск, 2015.
11. Stewart И. Intellectual Capital. The New Wealth of Organizations. - N.; L., 1997. - P. 148.

УДК 623.5

доцент кафедры огневой подготовки, кандидат
юридических наук Жамборов Анзор Анатольевич
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик);

преподаватель кафедры тактико-специальной и
огневой подготовки Нефедова Надежда Андреевна
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

преподаватель кафедры тактико-специальной
подготовки Шабаетов Вадим Владимирович
Ростовский юридический институт МВД России (г. Ростов-на-Дону)

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ДЕВУШЕК-СТРЕЛКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности профессиональной подготовки курсантов-девушек при обучении стрельбе из табельного огнестрельного оружия. Отмечается важность психологической подготовки указанных обучающихся, как составляющей огневой подготовки в образовательных организациях МВД России. Рассмотрены факторы, оказывающие наибольшее влияние на девушек-стрелков при выполнении практических упражнений стрельбы из огнестрельного оружия, как на занятиях по огневой подготовке, так и в экстремальных условиях, возникающих во время практической деятельности. Предложены методы и способы, позволяющие оптимизировать процесс подготовки курсантов-девушек, с учетом их индивидуальных психологических особенностей.

Ключевые слова: огнестрельное оружие, экстремальная ситуация, полицейский, курсант, слушатель, мишень, алгоритм, «Рубин», «СКАТТ», фрустрация.

Annotation. The article deals with the features of professional training of female cadets in training in shooting from service firearms. The importance of psychological training of these students, as a component of firepower training in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia, is noted. The factors that have the greatest influence on girls-shooters when performing practical exercises of shooting from a firearm, both in fire training classes, and in extreme conditions arising during practical activities are considered. Methods and methods are proposed that allow to optimize the process of training female cadets, taking into account their individual psychological characteristics.

Keywords: firearms, extreme situation, policeman, cadet, listener, target, algorithm, "Ruby", "SCATT", frustration.

Введение. Работа по осуществлению правоохранительной деятельности, наряду с высокими волевыми и морально-этическими качествами, требует от правоохранителя специальных знаний, навыков и умений, которые приобретаются в ходе прохождения обучения в образовательных организациях МВД РФ. Формируются необходимые компетенции, позволяющие эффективно применять их на практике, порой, в не простых, быстро меняющихся условиях [2, 7].

В процессе профессиональной подготовки у будущих полицейских формируется ряд качеств и умений, необходимых для дальнейшей практической деятельности.

Огневая подготовка является одним из ключевых факторов, влияющих на формирование и становление полицейского-профессионала, который в дальнейшем будет способен решать сложные профессиональные задачи в экстремальных ситуациях.

Стрельба из огнестрельного оружия зачастую ассоциируется с такими эмоциями как страх, переживание, тревога, которые не обходят стороной нервную систему любого человека.

При стрельбе важно, чтобы человек был психологически подготовлен, мог сохранять спокойствие в экстремальных ситуациях. В большинстве случаев эмоциональная устойчивость - это врожденное качество. Но его всегда можно воспитать [6].

В последнее время число женщин, которые проходят службу в ОВД России значительно возросло.

В образовательных организациях МВД России девушки наравне с парнями осваивают все дисциплины, предусмотренные учебным планом. Не является исключением и огневая подготовка.

Огневая подготовка требует, как физических, морально-волевых, так и психологических качеств.

Организм девушек реагирует на физическую нагрузку и напряжение несколько иначе, чем мужской.

Изложение основного материала статьи. На данный момент нет единой методики, которая бы позволяла обучать курсантов-девушек в рамках дисциплины «Огневая подготовка» с учетом их психологических особенностей.

Психологическая индивидуальность девушек во время стрельбы из огнестрельного оружия, изучена гораздо меньше, чем у мужчин. В работе над выстрелом девушки более терпеливы, усердны и расчетливы чем большинство парней [1]. Они могут лучше сосредоточиться, и быть более аккуратными. По своему устройству женский организм отличается от мужского показателями роста, веса, более слабой мускулатурой. Во время выполнения упражнений стрельбы у девушек сильнее учащается пульс и повышается кровяное давление. Данная реакция является не самой благоприятной для устойчивой работы организма. Однако девушки более приспособлены к работе в экстремальных ситуациях, порог их терпения значительно выше, чем у мужчин.

Сложилось устойчивое мнение, что стрельба - это мужской вид спорта. Как показывает практика, во время первых занятий по огневой подготовке, юноши значительно превосходят девушек по результатам стрельбы, но по мере того, как девушки-курсанты осваивают все азы стрелковой подготовки, они показывают результаты значительно выше. Это связано в первую очередь с тем, что девушки более восприимчивы к обучению. В свою очередь, результаты девушек на обычных занятиях значительно лучше, чем на контрольно-проверочных. Это связано с переживаниями, связанными с возможным получением

отрицательной оценки. Это обстоятельство указывает на необходимость психологической подготовки девушек-курсантов на занятиях по огневой подготовке.

Психологическая подготовка курсантов-девушек представляет собой многогранный процесс, который формирует внутреннюю готовность к стабильному выполнению меткого выстрела и уверенность в своих силах. Необходимо понимать, как связаны между собой наши мысли и действия, насколько стрелок сконцентрирован в момент выстрела.

Если стрелок знает точный алгоритм действий, ему проще сосредоточиться на каждом элементе. Залог результативной стрельбы заключается в точном выполнении ранее изученных и закрепленных действий. Учитывая этот фактор, курсанты девушки стараются максимально точно и последовательно выполнить все необходимые действия, что при выполнении упражнений, связанных со скоростной стрельбой, занимает у них времени больше, чем отведено условиями.

Одной из особенностей девушек-стрелков является то обстоятельство, что ряд девушек считают стрелковую подготовку исключительно мужской отраслью и изначально относятся к ней с неуверенностью и нежеланием вникать в её тонкости.

Другой крайностью является чрезмерная уверенность в своих способностях на первоначальном этапе обучения, после получения необходимых для правильного выполнения выстрела теоретических знаний.

И в первом, и во втором случае, получение отрицательных результатов стрельбы, во время первых попыток практического упражнения, может привести к фрустрации, т.е. к психическому состоянию, которое возникает в ситуации реальной или предполагаемой невозможности достижения высокой результативности в стрельбе [4].

Немаловажную роль играет страх перед огнестрельным оружием. Зная, что огнестрельное оружие является источником повышенной опасности, девушки-стрелки боятся случайно причинить вред себе или кому-либо. Осознавая возможную опасность своих действий, стрелок впадает в сильное эмоциональное возбуждение перед (во время) стрельбой, что негативно влияет на результаты стрельбы.

Еще одной составляющей является установка на выстрел. Курсанты-девушки понимают, что стрелять в своей практической деятельности они будут только в экстремальных ситуациях, организм способен психологически настроиться на определенную ситуацию, и прочувствовать переживания, связанные с экстремальной ситуацией уже во время выполнения упражнения.

С одной стороны, это является своеобразным раздражителем, мешающим правильно настрою на выполнение всех необходимых действий. С другой – оценка действий стрелка в таком эмоциональном состоянии поможет понять, как он будет вести себя в экстремальной ситуации.

Из вышесказанного следует, что психологическая работа преподавателя имеет очень важное значение при подготовке курсантов-девушек к работе с огнестрельным оружием и может существенно снизить эмоциональное напряжение, что в свою очередь позволит максимально сконцентрироваться на выполнении упражнения.

Среди девушек-курсантов 2-4 (93 обучающихся) курсов Крымского филиала Краснодарского университета МВД России был проведен опрос о влиянии на результаты стрельбы их эмоционального состояния.

Опрошенные разделились на три основные группы:

1. Испытывают эмоциональное возбуждение перед каждым выполнением упражнения, но в процессе подготовки к упражнению на огневом рубеже, удается почти полностью с ним справиться (65%).
2. До сих пор испытывают эмоциональное напряжение, которое мешает сосредоточиться на правильном выполнении всего алгоритма действий (23%).
3. В процессе подготовки к выполнению упражнения удается полностью справиться с эмоциональным возбуждением (12%).

Курсантов-девушек необходимо научить настраивать себя на соответствующее психологическое состояние, мобилизоваться на лучшую стрельбу, предупреждать развитие отрицательных реакций, определять свою готовность к стрельбе, правильно выбирать паузы отдыха, манеру выстрела и сосредоточиваться на нужных действиях и мыслях. В этом может помочь метод дедукции «от простого к сложному» [3]. Во время занятия преподаватель должен подбадривать курсантов-девушек, чтобы эмоционально они себя не ощущали в экстремальных условиях, и помочь им преодолеть возникающие перед ними трудности.

Как показывает практика, во многих учебных группах, есть курсанты-девушки, которые превосходят юношей по результатам стрельбы, однако во время проведения зачетов и экзаменов их показатели могут ухудшаться.

Кроме того, происходит замедление темпа деятельности, ухудшаются внимание, память, нарушается контроль за ошибками, количество ошибочных действий увеличивается, движения нарушаются, становятся менее точными, а в состоянии страха, отмечают следующие явления: замуривание глаз, втягивание головы в плечи, пригибание к земле, «отшатывание» после выстрела, оцепенение [5].

В огнестрельном оружии, которое используется для обучения курсантов и слушателей в образовательных организациях МВД России, применяются, в основном, боеприпасы крупных калибров (патрон 9x18 и 9x19). При стрельбе из такого оружия отдача довольно ощутима, а шум выстрела очень громкий. Эти факторы оказывают значительное психическое воздействие на девушек-курсантов.

Рассмотрим явление отдачи оружия после выстрела. Девушки психологически относятся к этому явлению иначе, чем мужчины, что обусловлено слабым скелетно-мышечным строением и восприимчивостью к внешним обстоятельствам, что является негативным фактором, влияющим на прицеливание и обработку спуска.

На наш взгляд, целесообразно на первоначальном этапе обучения использовать огнестрельное оружие с меньшим калибром. Например, пистолеты Марголина с калибром 5,6 мм.

Патрон 5,6 мм имеет меньший заряд пороха, соответственно шум возникающий при выстреле значительно меньше, а отдача такого оружия практически не ощутима.

Использование оружия с таким боеприпасом позволит уменьшить эмоциональное напряжение и позволит больше концентрироваться на прицеливании и обработке спуска.

Также, перед проведением учебных стрельб из любого огнестрельного оружия следует обучать азам стрелкового дела с использованием всевозможных без пулевых стрелковых мультимедийных тиров типа «СКАТТ», «Рубин» и т.д.

Рассмотренные устройства позволят закрепить навыки правильной стойки, удержания оружия, прицеливания и обработки спуска при отсутствии таких негативных факторов, как шум выстрела и отдача, что значительно снизит или полностью снимет эмоциональное напряжение стрелка.

Наличие в образовательных организациях МВД России электронных тиров позволяет отрабатывать упражнение до выхода на огневой рубеж.

При изучении и выполнении упражнений связанных с ограничением во времени, в качестве подготовки следует отрабатывать норматив № 1 с ПМ «Изготовка к стрельбе из различных положений», это позволит отработать до автоматизма все действия по извлечению оружия, приведению его в готовность и выносу в район прицеливания, чтобы сконцентрироваться на прицеливании и обработке спуска.

Также при практическом выполнении вышеуказанных упражнений, на первоначальном этапе изучения, следует выполнять их по времени вдвое больше, указанного в условиях, либо без учета времени, для закрепления правильного алгоритма действий.

Выводы. Огневая подготовка курсантов-девушек в образовательных учреждениях МВД России – многоуровневая и сложная работа, которая включает не только теоретическую и техническую подготовку, но и в значительной степени – психологическую.

Преподавателю, при обучении девушек-стрелков, следует больше внимания уделять психологической подготовке, что в свою очередь позволит им лучше усваивать теоретические и технические особенности огневой подготовки.

Литература:

1. Ахметов Р.С. Психологические особенности подготовки спортсменов // Эпоха науки, 2016. № 5. С. 106-110.
2. Буткевич С.А. Ведомственное образование в Крыму: ретроспектива и современность // Материалы юбилейной международной научной конференции, посвященной 300-летию российской полиции. Под редакцией Н.С. Нижник. – 23-25 апреля 2018. – СПб. – 2018. – С. 1479-1483.
3. Вайнштейн Л.М. Стрелок и тренер / Л.М. Вайнштейн. - М.: ДОСААФ СССР, 1977. – 262 с.
4. Василюк Ф.Е. Психология переживания // М. – 1984. - С. 31-49.
5. Каримов А.М. Психологические состояния стрелка во время стрельбы и возможные пути преодоления вредных рефлексов / А.М. Каримов. – Режим доступа: www.pistoletchic.ru/Library/Karimov
6. Колесников А.С. Психологическая подготовка стрелка // Молодой ученый. - 2019. - №23. - С. 367-371. - URL <https://moluch.ru/archive/261/60184/> (дата обращения: 18.11.2020).
7. Светличный Е.Г., Нефедова Н.А., Антоненко А.Э. Профессиональная подготовка сотрудников ОВД, как основа профессионализма и личной безопасности при обращении с огнестрельным оружием // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2020. – Выпуск 68 (1). – С. 257-259.

Педагогика

УДК 373.2

магистрант Жилыева Наталья Владимировна

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

кандидат педагогических наук, доцент Ханова Татьяна Геннадьевна

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

магистрант Дорогина Альбина Сергеевна

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

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье проанализированы актуальные тенденции развития современного дошкольного образования, определено, что происходящие сегодня в дошкольной сфере преобразования обусловлены актуальными запросами общества, современными вызовами и проблемами. Авторы показывают необходимость обновления традиционных подходов к воспитанию подрастающего поколения в ответ на изменяющиеся условия социума и специфику «нового поколения» детей. Ключевую роль в этом процессе авторы отводят профессиональной компетентности педагога, как главного субъекта образовательного процесса, характере его взаимодействия с воспитанниками.

Ключевые слова: дошкольное образование, образовательный процесс, педагог дошкольного образования, профессиональные компетенции.

Annotation. This article analyzes the current trends in the development of modern preschool education, it is determined that the transformations taking place today in the preschool sphere are due to the urgent needs of society, modern challenges and problems. The authors show the need to update traditional approaches to the upbringing of the younger generation in response to the changing conditions of society and the specifics of the “new generation” of children. The authors assign a key role in this process to the professional competence of the teacher, as the main subject of the educational process, to the nature of his interaction with pupils.

Keywords: preschool education, educational process, preschool teacher, professional competence.

Введение. Глобальные перемены, имеющие место в современной системе образования детей-дошкольников, рост числа различных модификаций дошкольных образовательных программ, преобразования в технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса, обновление содержания и форм

подготовки и переподготовки педагогических кадров обусловлены необходимостью постоянного внесения изменений в процесс воспитания в связи со стремительно меняющимися запросами общества, актуальными и насущными потребностями детей и родительства.

Происходящие в современном социуме преобразования бросают вызов системе образования всех ступеней, в том числе, дошкольного образования. Первоочередной становится задача обеспечения личностно-ориентированной модели взаимодействия с детьми, сохранения физического и психологического здоровья каждого воспитанника. Безусловно, любой дошкольник нуждается в качественном образовании, планомерном воспитании, выборе адекватной образовательной траектории и перспективном, гармоничном и благоприятном развитии всех сфер личности. О специфических особенностях детей раннего и дошкольного возраста, об уникальности и особой значимости дошкольного периода детства в развитии человека, заложенных в нем колоссальных потенциальных возможностях физического, интеллектуального и личностного развития, неоднократно говорилось в исследованиях многих отечественных и зарубежных ученых, заложивших основы гуманистической парадигмы в отношении феномена дошкольного детства [8; 9].

Изложение основного материала статьи. Успешность в решении задач воспитания и образования дошкольников невозможна без понимания уникальности дошкольного детства, его специфики как развивающегося феномена. Бесспорным признано утверждение о том, что дошкольный возраст – едва ли не самый ответственный период в онтогенезе человека, играющий решающую роль в совершенствовании личности, становлении ребенка как индивидуальности, субъекта собственной деятельности и поведения [7]. Дошкольное детство как социокультурный феномен, как уникальный и самоценный период жизни человека требует пристального внимания к созданию оптимальных условий проектирования и организации полноценной, развивающей, психологически безопасной образовательной среды как одного из ведущих условий позитивной социализации дошкольников. Однако, существующая практика дошкольного образования, с сожалением констатирует отсутствие четкой, явно выраженной системы организационных и психолого-педагогических приоритетов и стратегий ее обновления и дальнейшего развития.

Существенные изменения социума отражаются, в первую очередь, на институте семьи, которая гибко реагирует на происходящие трансформации [6]. Как известно, характер человека, жизненные установки, взгляды на жизнь и образ мышления складываются в дошкольном возрасте под влиянием родителей, семейной среды и ближайшего окружения. Взрослый как пример для подражания, выступает своеобразным наглядно-дидактическим пособием для дошкольников, показывает, что есть хорошо, а что плохо; дети особенно восприимчивы к чужому мнению, поэтому внутренние, ценностные установки в детском саду должны быть прочно сформированы, в соответствии с общечеловеческими ценностями. Этим обусловлена необходимость тесного контактирования педагогов с семьями воспитанников, решения насущных вопросов в ходе взаимодействия и сотрудничества с родителями, родственниками детей, в целях достижения единства и согласованности стратегий воспитания дома и в детском саду.

Задачи дошкольного образования включают создание оптимальных условий для того, чтобы развивать таланты детей, помогать им становиться успешнее и счастливее, развивать познавательные способности и интересы, субъектность, инициативность и креативность, морально-этические качества, коммуникативные умения и т.д.

Гуманизация дошкольного образования предполагает приоритет личностного развития, направленность процесса воспитания на то, чтобы развивать личность, прививать необходимые духовно-нравственные ценности; ориентацию на обеспечение условий гармоничного развития личности, позитивной социализации. В рамках гуманного подхода в центре внимания оказывается приобщение детей к традициям, разбавленным современными потребностями и идеалами, установление поистине гуманных отношений, педагогический оптимизм и гуманистическое мышление.

Демократизация тесно связана, в первую очередь, с определенным расширением возможностей и полномочий всех участников образовательных отношений, направленностью на удовлетворение индивидуальных запросов и потребностей в самореализации на основе принципа вариативности, независимо от возрастных, национальных, региональных и других различий.

Получившая распространение в последние десятилетия во всем мире информатизация образования неразрывно связана с общедоступностью образовательных услуг, доступностью для лиц с ограниченными возможностями здоровья; детей, которые по разным причинам не могут посещать детский сад, реализации формата дистанционного или мобильного образования. Информатизация предполагает внедрение в образовательный процесс информационных технологий, использование новейших технических достижений и привлечение детей к взаимодействию с компьютерной техникой.

Из негативных тенденций считаем возможным выделить тенденцию разрастания и обострения социальных проблем, появление симптоматики прогрессирующего кризиса воспитания, требующего теоретического осмысления актуальных проблем воспитания, поскольку прежние традиционные методы начинают заметно устаревать, перестают быть эффективными [11]. Дело в том, что в общем и целом изменились дети, возникла необходимость модернизации форм и методов воспитания, их отбора согласно интересам и способностям детей, сообразно специфике субкультуры современного дошкольного детства с его гаджетами и мультфильмами. В этой связи в фокусе внимания оказывается феномен «нового поколения» - поколения Z, которое родилось в эпоху тотального интернета, как говорят некоторые психологи, с планшетом в руках, в условиях изобилия игрушек, развивающих центров и развлечений, поэтому его очень трудно чем-либо удивить. Эти дети умеют хорошо коммуницировать, достаточно развиты и компетентны, неплохо ориентируются в окружающей среде, сфере экономики и мире природы. Современное поколение практически с рождения уже может отличать, что правильно, разумно и хорошо; оно активно и энергично [4]. В этих условиях воспитатели и родители должны тактично помочь детям в выборе правильного пути, создать наиболее благоприятные условия для позитивного становления и развития личности.

Следует обратить внимание, что в условиях современности значительно трансформировалась социальная среда. Мы имеем дело чаще всего с нуклеарными семьями, с утратой преемственности поколений, а, значит, потерей традиционного канала передачи социокультурного опыта от поколения к поколению [3]. Наплыв излишней информации в условиях глобальной информатизации общества становится почти неподвластным и неконтролируемым. Поток ненужной и нередко отрицательно влияющей информации крайне фрагментарен, поступает бессистемно и не вполне структурно. В этой ситуации дети раннего и дошкольного возраста выступают самой уязвленной категорией, в силу возрастных особенностей

подверженной внешне ярким и привлекательным влияниям. Совместный досуг во многих семьях зачастую связан с беспрепятственным просмотром телепрограмм и сериалов, в результате детям становится трудно сконцентрироваться, выполнять монотонную работу. Довольно часто приходится слышать от педагогов, что дошкольникам сложно даются действия, требующие сосредоточенного внимания, связанные с оперированием образами.

Между тем, содержание информации, которая внедряется в детские умы, должно помогать становиться лучше, человечнее, важно воспитать полноценную, мыслящую, творческую личность, способную учитывать этические и социокультурные нюансы. В основе дошкольного образования должны лежать утверждённые государственные стандарты, ориентированные на новейшие достижения педагогической науки, с одной стороны, и социальные потребности, с другой; отношение к периоду детства как последовательной смене внутренне значимых этапов развития личности. Таким образом, сегодня необходимо осознанное урегулирование и повышение качества педагогического процесса, создание оптимального механизма мониторинга, управления и планомерного развития системы [5].

Степень дошкольного образования как самостоятельная, значимая, развивающая и развивающаяся система, построенная на принципах самоценности и амплификации детского развития за счет потенциальных возможностей специфически детских видов деятельности (творческая игра, познавательно-исследовательская деятельность, активное восприятие сказок, конструирование, продуктивная деятельность и др.) обеспечивает безопасную образовательную среду для полноценного развития всех сторон личности, позитивной социализации, физического и психического здоровья, развития творческого потенциала и самостоятельности, психологической готовности к школьному обучению.

Особого внимания взрослых заслуживают психологические достижения дошкольного возраста: произвольность поведения, творческое воображение, способность к моделированию и др., которые развиваются во всем многообразии детской деятельности, главным образом, в игровой. Как ведущая в дошкольном возрасте деятельность, игра важна для развития всех сфер личности, коммуникативной, познавательной, художественно-творческой, социально-нравственной; в игре развивается активность, самостоятельность, позитивное отношение к окружающему. Однако сегодня, приходится говорить о наблюдающемся дефиците игры, распаде детской игровой субкультуры, связанными с непониманием ее уникальности и особой значимости в дошкольном возрасте, ее огромного развивающего потенциала и неумением взрослых создать комплекс условий для педагогического сопровождения и поддержки самостоятельных творческих игр дошкольников [14; 15].

Педагог дошкольного образования, система присущих ему профессиональных компетенций рассматривается сегодня как важнейший атрибут детства, определяющий фактор совершенствования качества образовательного процесса [1]. Уровень развития педагогического мышления, способность и стремление к непрерывному самообразованию и самореализации, готовность к инновационной деятельности, способность ориентироваться в огромном информационном поле, творческий характер педагогической деятельности и т.д. составляют необходимые компоненты профессионального портрета современного педагога, способного обеспечить качественное сопровождение процесса развития личности дошкольника [2; 12].

Следует подчеркнуть, что педагогическое взаимодействие педагога и ребёнка наиболее продуктивно осуществляется в условиях открытых, доверительных отношений между всеми участниками образовательных отношений. Надо понимать, что излишняя требовательность, дефицит эмоциональной окрашенности взаимодействия, нецелесообразное ограничение свободы детей приводит к потере интереса воспитанника к взаимодействию с педагогом, возникает желание избежать контакта с ним, формально подчиняться предъявляемым требованиям. Успешное взаимодействие взрослого с детьми в значительной степени определяется тем, насколько и что знают друг о друге и как понимают взаимодействия его участники [10; 13]. Способность педагога ориентироваться в закономерностях психического развития детей, их актуальных и потенциальных возможностях, склонностях и интересах позволяет педагогу оптимизировать взаимодействие с воспитанниками, быть внимательным к их трудностям и желаниям, выстраивать отношения сотрудничества. Продуцируемые педагогическим взаимодействием отношения могут либо способствовать, либо препятствовать его эффективной реализации, следовательно, должны учитываться педагогом при проектировании и осуществлении взаимодействия.

Выводы. Специфические особенности образовательного процесса, реализуемого в условиях дошкольного учреждения, обусловлены рядом факторов, среди которых нам представляются особо важными следующие: особенности возрастного развития детей раннего и дошкольного возраста, потенциал дошкольного детства как уникального и самоценного этапа становления человека, характер и содержание актуальных для данного возраста образовательных задач, специфика образовательной среды воспитания и обучения детей до школы. Свободная, творческая, ориентированная на самореализацию образовательная среда дошкольной организации позволит каждому воспитаннику успешно реализовать индивидуальную траекторию собственного развития.

Литература:

1. Бичева И.Б., Казначеева С.Н. Развитие правовой компетенции педагога дошкольного образования // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – №4. – С. 1.
2. Брюханова И.А. Педагог дошкольного образования: реалии, тенденции и перспективы развития профессии // Путь в педагогическую науку: проблемы и решения. – №4. – 2018. – С. 12-18.
3. Булгакова В.Н. Анализ основных тенденций развития современного российского общества, оказывающих влияние на развитие содержания дошкольного образования // Молодежная наука: тенденции развития. – 2018. – №4. – С. 6-12.
4. Дриневская В.В. Современные тенденции развития дошкольного образования. – Новосибирск: НГПУ, 2019. – 118 с.
5. Дюжакова М.В. Дошкольное образование: современные тенденции развития. – Воронеж: Научная книга, 2019. – 224 с.
6. Захарова Л.М. Современные тенденции развития дошкольного образования. – М.: МГПУ, 2015. – 283 с.
7. Звягина М.В. Современные тенденции развития дошкольного образования. – М.: МГПУ, 2017. – 83 с.

8. Кожанов М.В. Тенденции развития детского дошкольного образования. – Краснодар: КГАУ, 2017. – 162 с.
9. Петрова Е.А. Современные тенденции развития дошкольного образования. – Тверь: ООО СФК-офис, 2017. – 265 с.
10. Потанина П.Ю., Ханова Т.Г. Мастер-класс как форма подготовки педагога к творческой профессиональной деятельности // Мир педагогики и психологии. – 2017. – № 11(16). – С. 95-99.
11. Ткач Л.В. Современные тенденции развития дошкольного образования. – Тамбов: Юком, 2019. – 111 с.
12. Рякушина А.М., Ханова Т.Г. Самореализация личности в профессиональной сфере как базовая компетенция педагога ДОУ // Народная культура в системе современного образования: проблемы, опыт, перспективы: Сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Арзамас, 2019. – С. 157-162.
13. Ханова Т.Г., Белинова Н.В. Непрерывное образование педагогов дошкольного образования: методическое сопровождение повышения профессиональной компетентности // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-3. – С. 240-243.
14. Шаманова Н.А., Ханова Т.Г. Свободная игра дошкольника: проблемы и пути решения // Проблемы и перспективы развития дошкольного и начального образования: Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции: в 2 томах. – Т.1. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2019. – С. 329-332.
15. Шаманова Н.А., Ханова Т.Г. Развитие игровой компетентности педагогов дошкольного образования // Детский сад от А до Я. – 2020. – №3(105). – С. 82-92.

Педагогика

УДК 373.3

кандидат педагогических наук, доцент Заварина Светлана Юрьевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье выявлены теоретические и историографические основы художественно-творческого развития в условиях начальной школы. Представлена внеурочная деятельность как основная область применения. Выявлены и охарактеризованы условия развития художественно-творческой деятельности. Сделан вывод о необходимости специальной организации художественно-творческого развития младших школьников.

Ключевые слова: школа, образовательная деятельность, внеурочная деятельность, художественное развитие, творческое развитие.

Annotation. The article reveals the theoretical and historiographical foundations of artistic and creative development in the conditions of primary school. Extracurricular activities are presented as the main field of application. The conditions for the development of artistic and creative activity are identified and characterized. The conclusion is made about the need for a special organization of artistic and creative development of younger schoolchildren.

Keywords: school, educational activities, extracurricular activities, artistic development, creative development.

Введение. Возрастающее внимание психолого-педагогической науки и практики к вопросам, связанным с развитием творческих способностей обусловлено необходимостью быстрого реагирования на вызовы современного общества, состояния мобильности в связи с изменениями, происходящими в окружающем мире. Творческое развитие детей предполагает художественную деятельность, которая включает любое выражение действительности через призму образов, отображение внутреннего мира каждого ребенка. В младшем школьном возрасте происходит формирование общей творческой направленности личности каждого ребенка, что обуславливает наиболее эффективное художественно-творческое развитие. Внеурочная деятельность позволяет наиболее полно и ярко раскрыть художественно-творческие способности каждого ребенка.

Целью представленной работы является рассмотрение теоретических и прикладных аспектов художественно-творческого развития младших школьников в условиях внеурочной деятельности.

Теоретическую базу исследования составили работы Л.С. Выготского [2], С.Л. Рубинштейна, определивших психологические подходы и специфические особенности развития творческих способностей ребенка; Г.В. Анохиной [1], В.Г. Горецкого, Е.И. Иванова, Б.М. Теплова, рассмотревших различные возможности творческой активности детей в рамках педагогических исследований. Особенности развития художественного творчества в младшем школьном возрасте исследовали с 2016 по 2020 годы Д.А. Терещенко [6], И.А. Фархатова [7], Т.А. Шергина [9] и др.

Изложение основного материала статьи. Развитие творческих способностей младших школьников посредством различных видов художественной деятельности не является новым предметом исследования. Данная проблема в настоящее время широко обсуждается как в научных кругах, так и среди учителей – практиков. Актуальность данной темы обусловлена различными факторами. Прежде всего, новыми вызовами современного общества, направленными на необходимость мобильного и быстрого реагирования на изменения, происходящие в нем.

Исторически проблема эффективного развития человеческих способностей вызывала огромный интерес различных слоев населения, включая ученых. Основоположником теории психологического развития мышления и творчества в детском возрасте стал Л.С. Выготский [2]. Развивая теоретические основы данного труда и его последователей, в настоящее время выходит ряд документов, регламентирующих деятельность современного учителя начальных классов.

Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования (ФГОС НОО) предлагают использовать «разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося..., обеспечивающих рост творческого потенциала» [8]. Закономерно, что личностно ориентированное образование нацеливает на развитие творческих способностей каждого младшего школьника.

Рассматривая метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования, ФГОС ориентируют на отражение и эффективное «освоение способов решения проблем творческого и поискового характера» [8]. Данный факт также красноречиво свидетельствует о необходимости приобщения каждого обучающегося к творческой деятельности различной направленности.

Примечательным является тот факт, что требования по развитию креативности предъявляются в условиях современного образования не только к ученикам, но и к учителям. В профессиональном стандарте педагога [5] преподавательский персонал начального образования должен освоить необходимые умения по «организации различных видов внеурочной деятельности, включающих художественно-продуктивную» [5]. Трудные действия при этом должны быть направлены на развитие у обучающихся «познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей» [5].

Рассмотрев данные документы, регламентирующие деятельность современного педагога начального образования, можно сделать вывод о необходимости специальной организации художественно-творческого развития младших школьников. Главной задачей начальной школы при этом является всестороннее обеспечение развития личности каждого ученика, которое осуществляется с учетом потребностей и направленности самого ребенка, учета возможностей реализации в условиях образовательной организации, регионального компонента и других факторов.

В соответствии с современным законодательством учителю начальных классов необходимо в первую очередь сформировать и развить к концу четвертого класса у младших школьников готовность и способность к саморазвитию. Данные знания, умения и навыки в настоящее время трактуются как универсальные учебные действия (УУД), которые раскрывают базовые элементы, составляющие умение учиться. УУД обеспечивают его возможность каждого ребенка самостоятельно развиваться и совершенствоваться, что предполагает также творческую направленность.

Рассмотрев теоретические и историографические основы художественно-творческого развития в условиях начальной школы, целесообразно перейти к прикладным основам его развития во внеурочной деятельности.

Взаимодействие с опытными педагогами начальных классов и собственный многолетний опыт показали, что для художественно-творческого развития обучающихся в условиях начальных классов образовательных организаций наиболее эффективно предлагать следующие задания:

- выделять общее и частное, противоположное и схожее;
- сопоставлять различные виды художественно-творческой деятельности, рассуждать и аргументировать свое мнение;
- классифицировать виды творческой деятельности, художественные объекты по различным основаниям;
- устанавливать причинно-следственные связи в использовании различных видов творческой деятельности;
- определять системность в художественном творчестве и последовательность в собственной творческой деятельности;
- прогнозировать различные варианты развития собственного творчества и творчества товарищей;
- делать прогноз результатов творческой деятельности в рамках дальнейшего развития;
- выделять и обсуждать противоположные признаки художественного объекта (объектов);
- выявлять и обсуждать противоречия в различных объектах художественно-творческой деятельности, творчестве;
- представлять статичные художественно-творческие объекты в движении;
- представлять плоскостные художественно-творческие объекты в пространстве.

Данные задания можно развивать с течением времени и варьировать. Новый Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [8] более детально, чем предыдущий обозначает требования к образовательным результатам, в том числе, в художественно-творческом развитии младших школьников. Данный документ позволяет и педагогу творчески подходить к организации деятельности в младших классах.

Основной областью применения различных направлений художественно-творческого развития детей, на наш взгляд, является внеурочная деятельность. Данный вид настраивает ребенка на свободное выполнение заданий, более легко, чем в урочное время, подключает креативность его мышления.

Организация художественно-творческой деятельности на внеурочных занятиях дает более широкие возможности их проведения в зависимости от поставленных целей и задач. Педагог свободно может использовать различные формы и методы, не так ограничен во времени.

В основе художественно-творческой деятельности в начальной школе лежат:

- развитие познавательных умений и навыков, направленных на осознание красоты окружающего мира;
- умение с позиций художественного творчества ориентироваться в ближайшем микросоциуме;
- развитие умений и навыков нахождения и оценивания качества художественных и музыкальных произведений;
- эффективная работа в сети «Интернет» под наблюдением педагога с целью решения поставленных художественно-творческих задач;
- умение самостоятельно конструировать развитие собственного художественного творчества и делать прогнозы по развитию творчества товарищей;
- умение интегрировать в художественно-творческой деятельности знания из различных областей наук;
- навыки эффективного завершения собственной творческой деятельности.

Многолетняя практическая деятельность и проведенная в условиях начальной школы экспериментальная работа позволили выделить следующие условия, способствующие развитию художественно-творческой деятельности младших школьников. Это мотивированность, систематичность и последовательность, правильно организованная творческая среда, наставничество, комфортность.

Мотивированность младших школьников в художественно-творческой деятельности начинает складываться уже с 1 класса начальной школы. В данном процессе задействован не только учитель начальных классов, но и психолог, педагоги по рисованию и музыке. Данное условие реализуется посредством использования специальных форм и методов, специальных творческих заданий, проектной деятельности.

Систематичность и последовательность безусловно реализуются как основные дидактические принципы в условиях образовательных организаций, но в художественно-творческой деятельности приобретают особый смысл. Они нацеливают педагога на длительность и продуманность собственной деятельности и планомерные воздействия на обучающихся.

Творческая среда, организованная в классе, специальных помещениях школы и вне ее, нацеливает ребенка на креативное решение поставленных задач. Находясь в ней и имея свободный доступ к различным атрибутам художественного творчества (краски, альбом, мольберт, музыкальные инструменты и пр.), ребенок старается воплотить свои задумки, чаще обращается к творческой деятельности.

Еще одним условием эффективного художественно-творческого развития младших школьников является наставничество в данном направлении развития. Для каждого ребенка важно рядом иметь педагога, старшего товарища, способного увидеть и придать смысл творческой, художественной, исследовательской деятельности каждого ребенка.

Психолого-педагогическим условием развития является творчества и креативности каждого ребенка является комфортное пребывание каждого ребенка в условиях класса, его микросоциуме. Младший школьник должен с удовольствием приходить в школу, находится там, общаться с детьми и взрослыми.

Одной из задач педагогов, задействованных в процессе развития художественного творчества каждого ребенка является поощрение любых позитивных проявлений детей, развитие направленности к творческому поиску. Формы и методы работы с детьми здесь определяются, прежде всего, направленностью самого ребенка.

Выводы. Исследование вопроса художественно-творческого развития младших школьников имеет достаточно глубокую теоретическую базу. Ее составили исследования Г.В. Анохиной, Л.С. Выготского, В.Г. Горещкого, Е.И. Иванова, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова и др., рассмотревших различные возможности творческой активности детей в рамках своих психологических и педагогических исследований. В настоящее время данный процесс продолжается в работах современных ученых последнего десятилетия, но недостаточно освещен в области художественно-творческого развития во внеурочной деятельности.

В современном законодательстве отражены основы художественного и творческого развития как обучающихся начальной школы, так и педагогов.

Основной областью применения различных направлений художественно-творческого развития детей в условиях начальной школы является внеурочная деятельность, позволяющая каждому ребенку в полной мере проявить способности.

К условиям, способствующим развитию художественно-творческой деятельности младших школьников, относятся мотивированность, систематичность и последовательность, правильно организованная творческая среда, наставничество, комфортность.

Литература:

1. Анохина Г.В., Башкирова Л.А., Лукичева О.В., Штоль К.А. Творческая деятельность младших школьников во внеурочной деятельности по окружающему миру // Актуальные проблемы дошкольного и начального образования. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Под ред. Е.Н. Ахтырской, Е.А. Казанковой, Г.В. Фадиной. – 2019. – С. 31-34.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте – М.: Просвещение, 1991. – 92 с.
3. Заварина С.Ю., Ермолинская Е.А. Социальная педагогика и художественное образование // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. - № 63-2. – С. 176-180.
4. Кольчева Г.Ю., Калинина И.Г., Заварина С.Ю. Развитие нравственно-этических качеств детей младшего школьного возраста посредством рефлексивной среды (на примере уроков математики и музыки) // Перспективы науки и образования. – 2020. - № 6 (48). – С. 263-274.
5. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550) <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (Дата обращения: 11.01.2021).
6. Терещенко Д.А., Ходусова Г.П. Развитие художественно-творческих способностей младших школьников во внеурочной деятельности на основе использования различных изобразительных техник // Молодой исследователь: вопросы науки и практики. Сборник трудов III Региональной научно-практической конференции. - Киров, 2020. – С. 178-180
7. Фархшатов И.А. Развитие творческих способностей младших школьников во внеурочной деятельности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 13. – С. 94-103. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/770292.htm> (Дата обращения: 11.01. 2021).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «6» октября 2009 № 373 – URL: <http://xn--80achddrlpe7bi.xn--p1ai/index.php/fgosnoo.html> (Дата обращения: 12.01. 2021).
9. Шергина Т.А., Александрова А.В. Проектная деятельность как средство развития творческих способностей у младших школьников во внеурочной деятельности // Евразийская педагогическая конференция: сборник статей III Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 30-33.

УДК 372.8

кандидат биологических наук, доцент Зарипова Рая Салиховна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны);

студент 3 курса филологического факультета Латыпов Азат Илдарович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны)

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ КАК ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматривается опыт формирования экологической культуры обучающихся в скандинавских странах. Цель исследования – изучение возможностей и преимуществ формирования экологической культуры учащихся на примере Швеции и Норвегии. Предлагаются направления адаптации зарубежного опыта для повышения эффективности экологического образования и внедрения новых технологий и методов экологического просвещения в образовательные учреждения Российской Федерации.

Ключевые слова: экологическое просвещение, неформальное экологическое образование, экологическое сознание, интеграция опыта, устойчивое развитие.

Annotation. Article examines the experience of students' ecological culture formation in Scandinavian countries. Goal of the research – examination of opportunities and advantages of students' ecological culture formation on the example of Sweden and Norway. The ways of adaptation of foreign experience to improve the efficiency of environmental education and the introduction of new technologies and methods of environmental education in educational institutions of the Russian Federation are proposed.

Keywords: Ecological education, informal ecological education, ecological consciousness, integration of experience, sustainable development.

Введение. В современном мире экологическое просвещение играет ключевую роль в формировании такого относительного нового и важного явления, как экологическое сознание. Оно направлено на осознанную охрану природы и бережное использование малочисленных доступных ресурсов. Экологическое сознание рассматривается как способность понимания неразрывной связи человеческого сообщества с природой, зависимость благополучия людей от целостности и сравнительной неизменности природной среды и использования этого понимания в практической деятельности. Обучающийся, обладающий экологическим сознанием, принимает взвешенные и адекватные решения в вопросах потребления, имеет стойкие взгляды на дальнейшее развитие общества в рамках системы целей устойчивого развития, осознает степень влияния человечества на экосистемы своей родины и всей планеты в целом. Для формирования экологического сознания необходимы «учителя будущего», живущие в гармонии с природой и осознающие важность и ценность экологического сознания для общества будущего, основы которого закладываются в нынешних реалиях.

Цель исследования – рассмотрение возможностей и преимуществ формирования экологической культуры учащихся на примере Швеции и Норвегии для достижения нового качества экологической культуры – культуры устойчивого развития за счет интеграции отечественного и зарубежного опыта.

Изложение основного материала статьи. Экологическое образование должно стать органичной и неотъемлемой частью школьной программы будущего. В нынешних реалиях современной России экологическое образование ограничивается основами – обучающиеся средней школы изучают биологию, географию и ОБЖ, присутствуют уроки естествознания в начальной школе. Экология как учебный предмет отсутствует в учебных планах подавляющего большинства образовательных учреждений. Нельзя отрицать, что периодически в школах проводятся различные акции и мероприятия экологического содержания. Примером могут служить конкурсы рисунков на экологическую тематику, различные субботники и мероприятия по благоустройству пришкольной территории или ее озеленению, акции по сдаче макулатуры и использованных батареек, экскурсии в краеведческие музеи, террариумы, ботанические сады, океанариумы и т.д. Исходя из вышеперечисленного, мы можем сказать, что формирование экологического сознания в современных реалиях нашей страны является разносторонним, но фрагментарным.

Можем ли мы утверждать, что экологическое образование в школах эффективно и действительно формирует у выпускника школы экологическое сознание? Согласно анкетированию, проведенному нами среди обучающихся первого курса Набережночелнинского государственного педагогического университета в течение ряда лет, большая часть респондентов (62-74%) придерживается потребительского отношения к природе, обладает недостаточными для сформированного экологического сознания знаниями, умениями, преобладает антропоцентрический и эгоцентрический подход к природе. Подобное отношение, на наш взгляд, является следствием низкой эффективности экологического образования в школах.

Стоит заметить, что ситуация с экологическим образованием в высших учебных заведениях обстоит намного лучше. В учебных планах многих высших учебных заведений есть дисциплины, направленные на целенаправленное формирование экологического сознания. Присутствуют такие дисциплины, как «Основы экологической культуры», «Основы устойчивого развития» или же «Естественнонаучная картина мира», которые формируют или же дополняют экологическое сознание на конкретных научных примерах и осознанном анализе экосистем своей страны и её текущих проектов в области экологии и охраны природы. Например, в Набережночелнинском государственном педагогическом университете значительна доля самостоятельных экологических проектов студентов на тему «Национальный проект «Экология» в контексте Целей Устойчивого Развития (ЦУР)». На занятиях широко применяются ролевые и имитационные игры, студенты активно вовлечены в проведение экологической политики на территории вуза, принимая участие в переработке отходов, в учете потребления воды и энергии, размещая экологические рекламы-баннеры в городе, участвуя в волонтерском движении в рамках проекта «Чистый город».

Наша сегодняшняя задача при подготовке учителей будущего для повышения эффективности экологического просвещения – перенять опыт наших коллег из стран Скандинавии (На примере Швеции и

Норвегии). Эти страны считаются своего рода «эталон» в отношении экологического просвещения населения.

Экологическое просвещение в Норвегии было непосредственно связано с возрастающим уровнем заинтересованности экологическими проблемами в обществе. Углубившись в историю, мы можем узнать, что экологическая осведомленность начала становиться одной из наиболее обсуждаемых тем в Норвегии, равно как и во всей Европе, с 1970-х годов. Возрастающее беспокойство по поводу экологических проблем привело к избранию первого министра климата и окружающей среды Норвегии в 1972 году. Стремительное изменение отношений между человеком и природой привело к созданию и внедрению нового учебного плана в школах Норвегии, начиная с 1974 года. После конференции 1992 в Рио-де-Жанейро и принятия Повестки дня на XXI век, правительством были предприняты новые меры по внедрению идей экологически устойчивого развития в школьную программу. Для будущих учителей был представлен новый обязательный курс, получивший название «Natur-Samfunn-Miljø» (NSM, «Природа – Общество – Окружающая Среда»). Его целью являлось обучение будущих учителей основам экологической культуры и устойчивого развития для повышения роли экологического образования в школах Норвегии. Данный курс просуществовал десять лет и был убран из учебного плана в ходе образовательной реформы 2002 года.

Рассмотрим экологическое просвещение Норвегии в наши дни на конкретном примере. Школа Flaktveit, находящаяся в Бергене, Норвегия, является ярким примером успешного внедрения экологического образования в школьную систему. Обучающимся средней школы (6-13 лет) рассказывают о Целях Устойчивого Развития. Цели устойчивого развития ООН — это 17 целей и 169 задач, которые все государства-члены ООН (191) согласились достичь к 2030 году. Цели и задачи носят комплексный и неделимый характер и обеспечивают сбалансированность всех трех компонентов устойчивого развития: экономического, социального и экологического. Система базируется на идее, что образование является важнейшей частью жизни человека. Однако текущие изменения климата показывают важность практического применения экологических знаний. Для данного учебного заведения важным является укрепление этической структуры образования и обучения, показывая альтернативную систему ценностей, в которой главенствует природа. Целью обучения является понимание забота об окружающих, о природе и об обществе [2]. Обучающиеся учатся находить себя в современном обществе и брать на себя ответственность – работать на благо устойчивого будущего. Учителя общаются в группах и планируют мероприятия, часть из которых проходит в смешанных возрастных группах. Из числа мероприятий можно выделить следующие: инициативу по переработке и разделению отходов, для выполнения которой школа сотрудничает с компаниями по переработке отходов; сотрудничество с экологическими организациями по охране водных ресурсов; сотрудничество с большими компаниями для изучения их деятельности и понимания того, как можно справиться с различными проблемами окружающей среды в условиях крупного предприятия. Обучающиеся поддерживают деятельность некоммерческих организаций. Это дает им шанс внести свой небольшой вклад и изменить мир, а также развить в себе моральные и социальные качества.

Руководство школы видит в своей деятельности важные задачи. Они учат обучающихся заботе о себе, заботе о ближнем, заботе о местном сообществе, заботе о природе, заботе о нашей планете. Руководство школы надеется, что обучающиеся смогут принимать адекватные и взвешенные, устойчивые решения в вопросах будущего демократического общества и всей планеты. Благодаря своей плодотворной работе, школа получила признание общественности, а ее проекты получили широкую общественную огласку. Большое количество статей было написано в таких газетах, как Bergens Tidende, Bergensavisen и Åsane Tidende. Школа получила Экологическую Премию района Хордаланн в 2008 году. Школы и детские сады всей страны смогли успешно перенять опыт школы Flaktveit по переработке отходов [3].

Интерес представляет опыт ведущей в сфере экологического просвещения страны – Швеции. Как упоминалось ранее, тема экологии и экологической осведомленности стала особенно обсуждаемой в 1970-х годах. В нынешних реалиях, многие страны стремятся перенять «Шведскую модель». Шведское общество прогрессировало во время экономического роста 70-х, и страна смогла создать благополучное общество для жизни людей уже к 1980-м годам. К 90-м годам концепция шведского общества достигла стадии «Устойчивого общества для людей и окружающей среды». Швеция возглавляла международное сообщество в сфере защиты окружающей среды со времен Стокгольмской конференции 1972 года, приняв также и активное участие в Рио-де-Жанейрской конференции в 1992 году. Система социального обеспечения, образования для иммигрантов, «Углеродный» налог - все это является достижением Шведского общества. Можно утверждать, что Швеция выдвинула «манифест» всему человечеству, в котором призвала человечество взять ответственность за свои действия по отношению к природе. Имеют место предпосылки лидерства Швеции в вопросах экологии. Вся история, культура и общество Швеции были неразрывно связаны с природой.

Рассмотрим систему экологического образования в Швеции. Экологическое просвещение в Швеции связано с естественнонаучными и гуманитарными дисциплинами. В естественнонаучные дисциплины входят: биология, физика, химия и технология в широком смысле. В гуманитарные дисциплины входят: география, история, религиоведение и право. Экологическое просвещение активно ведется в форме элективных курсов и занимает 6-7 часов в неделю. Предпочтительными формами работы являются полевая или практическая лабораторная работа. Во многих образовательных учреждениях существуют отдельные кабинеты экопросвещения, имеются специалисты, ведущие элективные курсы и «воркшопы». Экопросвещение организовано на высоком уровне, успех достигается через взаимодействие различных институтов и ассоциаций с обучающимися различных возрастов. В Швеции большую роль играет неформальное образование. Примеры данного вида образования можно найти в традициях страны и популярных видах деятельности обучающихся. Свобода передвижения или «право каждого человека» - это право широкой общественности на доступ к определенным государственным или частным землям, озерам и рекам для отдыха и занятий спортом. «Право каждого человека» существовало в древних законах шведских королей с 600 по 700 годы н.э. Данное право также обязывает людей защищать природу. Например, запрещается ломать кусты и деревья, воровать птичьи яйца или мусорить на природе. Другим примером может стать деятельность учебных кружков (Studieförbundet) – неформальных учебных групп, состоящих из 5-20 человек, которые регулярно собираются и обсуждают различные вопросы. Это уникальный и традиционный метод обучения в Швеции, который имеет столетнюю историю. Данные кружки ответственны за создание культурных проектов и проведение семинаров, посвященных теме экологического просвещения [4].

Отмечено, что кроме скандинавских стран, «опыт Великобритании, Германии, США, Канады в области экологического образования открыт для изучения, достаточно обширен и может быть востребован для системы экологического образования и просвещения в России» [1]. Основным, что отличает опыт зарубежных стран (США, Канада, Англия, Норвегия, Швеция и др.), является подход к форме организации экологического образования - приоритетными являются занятия на природе, выделение специальных проектных дней и недель, разработка экологических игр, что связано стремлением пробудить целостное эмоциональное восприятие природы.

Можно привести следующие примеры использования зарубежного опыта в России: экологическим правовым центром «Беллона» периодически для школьников и студентов в онлайн-формате организуются эко-занятия и мастер-классы, посвященные состоянию окружающей среды и охране природы. Ведущие этих встреч – эксперты организации, а также волонтеры и практиканты из России и других стран. В частности в 2019-20 учебном году были проведены мастер-классы на темы «Проблема микропластика», «Пищевые отходы (Food Waste)», подготовленные финскими специалистами для учеников 7-11 классов, изучающих английский язык. Кроме этого, периодически проводятся конкурсы, где особой популярностью пользуется номинация «Непрерывное экопросвещение». Идея номинации заключается в том, чтобы разработать программу экопросветительской деятельности для различных возрастных категорий, делая акцент на особенностях работы с конкретным возрастом. Приводим пример одного из лучших проектов по теме «Образовательный марафон «Технологии. Экология. Minecraft», автор проекта Екимов С.В. Проект представляет собой марафон, направленный на формирование экологического сознания учащихся, а также на изучение основ инженерной культуры. Школьникам предлагается построить образ будущего устойчивого мира, используя платформу «Minecraft Education Edition». По мнению автора, «Школьники хотят решать не абстрактные задачи, а вполне конкретные. Им хочется видеть пользу. Платформа Minecraft им знакома, интересна, а значит, может использоваться как пространство для развития экологического сознания, творчества, логики, памяти, навыков планирования» [5].

Путешествуя по заданиям марафона, школьники выполняют творческие задания, получают представление о том, какие экологические проблемы существуют сегодня: глобальное изменение климата, вырубка лесов, утрата биологического разнообразия, загрязнение воды, воздуха и многие другие.

Необходимо отметить, что в качестве источника подготовки заданий для самостоятельных работ, многие учителя естественнонаучных дисциплин обращаются к данным Всемирной сети экологического следа (Global Footprint Network), или на сайт Всемирного фонда дикой природы (WWF), где каждый может посчитать свой «персональный» экологический след и узнать, как отражаются его некоторые бытовые привычки и нежелание следовать экологически обоснованным нормам поведения в состоянии окружающей среды.

Выводы. Учитывая имеющиеся проблемы, предлагаются следующие подходы для адаптации зарубежного опыта экологических мероприятий просветительского характера и увеличения эффективности экологического образования в образовательных учреждениях Российской Федерации.

В первую очередь, необходимо на государственном уровне констатировать приоритетность решения экологических проблем и подчеркнуть важность нового поколения в решении этих вопросов. Курсы по экологии должны стать обязательным составляющим образовательных программ в школах и вузах, воплотив так называемую идею «озеленения программ». Стоит отметить, что в международных исследованиях PISA в двух номинациях - «естественнонаучная грамотность» и «компетентность решения проблем» преобладают тесты с экологическим содержанием. Возможно, недостаточное внимание вопросам экологического образования обуславливает традиционно низкие показатели российских школьников при тестировании (по результатам мониторинга 2018 года учащиеся из России по естественнонаучной грамотности заняли 33 место).

Во-вторых, необходимо увеличить количество экологических инициатив и разнообразить их. В случае интересной подачи материала на форумах или тематических уроках и создания соревновательного элемента в различных экоконтурсах – эффективность данных мероприятий возрастет в разы, а количество участников будет неизменно расти из года в год. Образцами для адаптации могут служить международные эколого-образовательные проекты и программы, например, проект «Энергосбережение», «Эко-школа».

В-третьих, необходима адаптация или создание учебной программы с преобладанием элементов практического экологического просвещения в соответствии с Целями устойчивого развития (ЦУР). Данный пункт является самым трудно выполнимым из-за больших затрат ресурсов и неравномерном качестве образования по всей стране. При адаптации учебных программ необходимо учесть реалии нашей страны и менталитет жителей РФ.

Литература:

1. Рипачева Е.А. Сравнительная характеристика экологического просвещения в России, Великобритании и Канаде // Научно-технические ведомости СПбГТУ. - СПб., 2006. - № 5/2. - С. 72-77
2. Education for Sustainable Development - Flaktveit School, Municipality of Bergen. OECD-Innovative Learning Environment Project. – Bergen, 2007.
3. Education for Sustainable Development in Norwegian Geography curricula / Per Jarle Sætre - Norddidactica –Journal of Humanities and Social Science Education//ISSN 2000-9879 - 2016:1 - pp. 63-78.
4. The Status of Environmental Education in Sweden/ Maki Shimizu, Haruhiko Tanaka — A Comparative Study between Sweden and Japan — Journal of International Development and Cooperation - Vol. 6 - No. 1 – 2000 - pp. 223-238.
5. Беллона. Экопросвещение. - <https://bellona.ru/category/ecoeseducation/>

УДК 378.147:811

кандидат филологических наук, доцент Зиннатуллина Лилия Махарьямовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет» (ФГБОУ ВО «КНИТУ») (г. Казань);

кандидат филологических наук, доцент Фахретдинова Гульназ Нурхаметовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет» (ФГБОУ ВО «КНИТУ») (г. Казань)

РАЗВИТИЕ ТРАНСВЕРСАЛЬНЫХ НАВЫКОВ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ИНЖЕНЕРНОМ ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ОПЫТА ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА

Аннотация. В статье затрагивается проблема развития трансверсальных навыков у студентов инженерных специальностей. Целью статьи является обоснование эффективности развития коммуникативных навыков у студентов инженерных специальностей, посредством выполнения творческих заданий на занятиях иностранного языка. В работе предпринята попытка решения проблемы развития трансверсальных навыков на основе использования VideoTed.Talks по темам инженерных областей. Разработаны задания и упражнения. Представлены результаты исследования.

Ключевые слова: трансверсальные навыки, коммуникативный подход, видео, групповая работа, инженерное образование.

Annotation. The article touches upon the problem of the development of transversal skills for students of engineering program. The purpose of the article is to substantiate the effectiveness of the development of communication skills among students of engineering specialties, through the implementation of creative tasks in the class of a foreign language. In the work, there have been made an attempt to solve the problem based on the use of VideoTed.Talks on the topics of engineering fields. There have been developed appropriate tasks and exercises. There have been presented research results.

Keywords: transversal skills, communication approach, video, group work, engineering.

Введение. Развитие трансверсальных навыков у студентов инженерных специальностей является важной задачей на пути решения проблемы выпуска специалиста, адаптированного и компетентного требованиям предприятия. Выбор новых образовательных стратегий лежит в основе компетентного подхода к образовательной деятельности университетов и ориентации обучения на практическую деятельность, как это предусмотрено современными образовательными стандартами [1, 3, 5]. Сегодня, чтобы быть востребованным на рынке труда, выпускник университета, помимо профессиональных компетенций, должен приобрести навыки общения, навыки делового общения не только на русском языке, но и на английском и родном, компьютерную грамотность, умение пользоваться интернет-услугами, адаптивность к изменениям. Опираясь на опыт Евросоюза, ведущих европейских университетов мы осознаем, что в развитии этих навыков большую роль, наряду с содержанием обучения, играет используемая методика обучения [2, 4, 6].

Целью статьи является обоснование эффективности развития коммуникативных навыков у студентов инженерных специальностей, посредством выполнения творческих заданий на занятиях иностранного языка.

Изложение основного материала статьи. В нашем случае были разработаны творческие задания к видео материалу VideoTed.Talks, Andrew Forrest "A radical plan to end plastic waste". профилю «Машины и аппараты промышленной экологии» для студентов программы бакалавриата со средним уровнем владения иностранным языком. Мы старались разработать упражнения, направленные в первую очередь, развитие таких навыков, как выражение своего мнения, решение проблем, развитие креативного мышления, работа в команде и умение находить преимущества и недостатки заданной темы [7, 9, 10].

Заданиям, приведенным в данной статье, предшествовали ряд заданий на изучение новой лексики (перевод с английского на русский новых слов и словосочетаний, ответы на вопросы по видео материалу, заполнить пропуски и т.д.) Задания, представленные ниже в статье отвечают цели, поставленной в работе. Приводим задания, переведенные на русский язык.

1. Работа в группах. Выберите все возможные высказывания из видео материала и попробуйте придумать свои собственные или измените приведенные.

2. Делим класс на несколько рабочих групп. Групповое обсуждение. Какова роль инженера-эколога в промышленном развитии? Как это влияет на работу предприятия в целом? Важна ли командная работа для получения плодотворных результатов в решении проблем загрязнения окружающей среды? Приведите разумные обоснования, используя лексические конструкции из видео.

3. Работа в группах. Представьте, что вы владелец предприятия, производящего изделия из полимеров. Для группового обсуждения представлены следующие вопросы:

1) Какие типы изделий из полимеров вы хотели бы производить и почему? На какое место вы бы поставили вопрос охраны окружающей среды (закупка соответствующего оборудования и т.д.) и получение прибыли? Какую императивную цель вы бы поставили в первую очередь? Как это принесет пользу и прибыль?

2) Каким критериям должны соответствовать управленческий персонал такого предприятия, чтобы претендовать на известность? Используйте слова и словосочетания из видео, как можно больше.

3) Если вы начнете производство слуховых аппаратов, на что это будет похоже? Какую императивную цель вы бы поставили в первую очередь? Как это принесет пользу и прибыль?

4) Делим класс на четыре группы. Каждая группа должна подумать о негативном влиянии пластмассовых отходов на окружающую среду. Каждая группа должна сделать мини презентацию, используя информацию из видео.

5) Постарайтесь ответить на вопросы и написать резюме. Что такое инженер-эколог? Чем занимается инженер-эколог? Какое рабочее место у инженера-эколога?

После проведения таких занятий в Казанском национальном исследовательском технологическом университете, студентам был разослан анкетный опрос, отражающий их личное мнение и интересы. «Считаете ли вы, что видео занятия с VideoTed.Talks с заданиями и упражнениями помогают развивать навыки творческого мышления, выражения своего мнения, работе в команде, навыки умения решать

проблемы, организация, готовности учиться новому, но и конечно, обогатить ваш инженерный словарный запас и наиболее эффективно улучшить ваши разговорные навыки?» С помощью `да`, `нет`, «не знаю» ответы: 100% - 16 из 16 отметили «да». Мы пришли к выводу, что видео может быть современной эффективной формой обучения, которая создает стимулирующую языковую среду, призванную не только совершенствовать языковые навыки, но и решать ключевую проблему развития трансверсальных навыков студентов-инженеров.[8,11] Данная форма является незаменимой при электронном обучении (дневном, смешанном или дистанционном).

Выводы. Выбор видеоматериалов и использование такой формы обучения были высоко оценены студентами, поскольку они помогли им не только в развитии коммуникативных навыков, но и в обогащении дополнительным и важным материалом для повышения своих профессиональных навыков.

Литература:

1. Валеева Р.С. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции как условие успешной реализации академической мобильности / Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-10. С. 38-44.

2. Валеева Э.Э. Профессионально-ориентированная иноязычная подготовка магистрантов инженерного вуза / Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5. С. 196.

3. Гиинятуллина Д.Р. К вопросу об организации обратной связи между преподавателем и студентами (с использованием анкетирования). / Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-1. С. 63-66.

4. Муртазина, Э.И. Толерантность как ключевая общекультурная компетенция будущих инженеров в образовательных стандартах России и зарубежных стран / Проблемы международной интеграции национальных образовательных стандартов: материалы международной научной конференции / Международный журнал экспериментального образования. 2015. №12. – часть 3. – М.: Академия естествознания. С. 435-436. (0,06 п.л.) ISSN-1996-3947

5. Зиннатуллина Л.М., Галеева Ф.Т. Родители-дети. Решение вопроса. Педагогическая поддержка родителей / Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2017. № 54-5. С. 198-202.

6. Зиннатуллина Л.М. Использование контекстуально трансформированных адвербиальных фразеологических единиц в английском и русском языках / Научное обозрение: гуманитарные исследования, 2017. №7. С. 129-134

7. Зиннатуллина Л.М. Вариантность адвербиальных фразеологических единиц в английском и русском языках. / Litera. 2019. № 4. С. 17-25.

8. Зиннатуллина Л.М. Функционально-стилистические особенности определения англо-русских фразеологических аналогов. / Казанская наука. 2019. № 5. С. 79-81.

9. Царева Е.Е., Фахретдинова Г.Н., Зиннатуллина Л.М., Дулалаева Л.П. Компетенции в инженерном образовании в странах Евросоюза / Научное обозрение. Педагогические науки. 2020. № 2. С. 15-19.

10. Фахретдинова Г.Н., Дулалаева Л.П., Зиннатуллина Л.М., Царева Е.Е. Важность развития трансверсальных компетенций в системе высшего образования стран Евросоюза. / Тенденции развития науки и образования. 2020. № 58-8. С. 30-33.

11. Фахретдинова Г.Н., Формирование трансверсальных навыков в преподавании иностранного языка в инженерном вузе. / Иностранные языки в современном мире. - Казань, 2020. - т. 1. - С. 282-291

12. Мудрик А.В. Социальная педагогика. - М.: 1999. - С. 86.

Педагогика

УДК 371

студент магистратуры Зубова Татьяна Владимировна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

РОЛЬ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация. В статье рассматриваются общие и специфические особенности развития корпоративной культуры в образовательном учреждении, определяется сущность образовательного учреждения, его типы и особенности. Рассмотрена сущность образовательной деятельности и ее предмет. Представлено понятие корпоративной культуры, проведен анализ ее основных функций в системе образования. Описано влияние и роль корпоративной культуры на деятельность образовательного учреждения. Рассмотрены показатели высокой корпоративной культуры, процесс создания корпоративной культуры в образовательном учреждении.

Ключевые слова: образовательное учреждение, образовательная деятельность, педагогический коллектив, корпоративная культура.

Annotation. The article discusses the general and specific features of the development of corporate culture in an educational institution, defines the essence of an educational institution, its types and features. The essence of educational activity and its subject are considered. The concept of corporate culture is presented, its main functions in the education system are analyzed. The influence and role of corporate culture on the activity of an educational institution is described. Indicators of high corporate culture, the process of creating a corporate culture in an educational institution are considered.

Keywords: educational institution, educational activity, teaching staff, corporate culture.

Введение. Работа в педагогической сфере очень сложна как морально, так и психологически. Поэтому перед руководителем стоит несколько важных задач: поддержание морального и психологического климата, поддержка инициатив сотрудников и стремление к саморазвитию, формирование личных убеждений, правил и норм, которые имеют решающее значение в поведении человека. или группа людей, а команда в своей очереди передает этот климат студенческому коллективу. Корпоративная культура позволяет решать эти проблемы. В работах некоторых авторов, обращавшихся к проблеме управления корпоративной культурой в

целом и применительно к учебному заведению, корпоративная культура рассматривается как важный элемент деятельности менеджера.

Для изучения особенностей развития корпоративной культуры в образовательном учреждении необходимо определить ее сущность и особенности.

Изложение основного материала статьи. Согласно Федеральному закону от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Закон об образовании) ключевыми лицом, осуществляющем образовательную деятельность, является образовательная организация, определяемая как некоммерческая организация, осуществляющая на основании лицензии образовательную деятельность в качестве основного вида деятельности, в соответствии с целями, ради которых такая организация создавалась. В зависимости от уровня образовательной программы, реализуемой образовательной организацией, она может быть дошкольной, общеобразовательной, профессиональной образовательной, высшего образования, дополнительного образования, дополнительного профессионального образования [1].

Наиболее распространенной организационно-правовой формой образовательной организации в России является учреждение. Гражданский кодекс Российской Федерации в ст. 123.21 определяет учреждение как унитарную некоммерческую организацию, созданную владельцем для выполнения управленческих, социально-культурных или других некоммерческих функций. По мнению Б.М. Бим-Бада, образовательное учреждение — это организационно-правовая форма организации, ведущей образовательный процесс. Образовательное учреждение может реализовывать одну или несколько образовательных программ, обеспечивая при этом содержание и воспитание учащихся [3, с. 174-175]. В зависимости от того, кто является учредителем образовательные учреждения могут быть государственными (учреждены Российской Федерацией или ее субъектом), муниципальными (учреждены муниципальным образованием) и частными учреждениями, учреждениями общественных и религиозных организаций и объединений.

Независимо от типа учебного заведения, каждое должно иметь свою корпоративную культуру, поскольку корпоративная культура в современной науке считается универсальным социальным явлением, определяющим уникальность, оригинальность, эффективность и конкурентоспособность любой организации. Существенным фактором развития корпоративной культуры в образовательном учреждении будет объект его деятельности - образовательная деятельность.

В настоящее время возникает много споров и дискуссий по проблеме сущности образовательной деятельности. Происходит это потому, что в процессе образовательной деятельности решается значительный спектр задач социализации личности и формирования гражданина.

Образовательная деятельность – это вид деятельности, содержанием которой является социальная деятельность, обучающая, воспитательная, образовательная и развивающая, то есть та деятельность, которая направлена на передачу опыта от старших поколений к младшим, создание условий для их личностного развития и подготовки к выполнению определённых социальных ролей в жизни и обществе. Для этого необходимо непрерывное обучение и развитие педагогов и системы в целом [3].

Учителя являются примером для детей во всем. Именно поэтому качество образования становится ключевой проблемой в настоящее время.

Изучение этого явления важно для развития теории и практики педагогического менеджмента, в том числе для решения проблемы менеджмента качества в образовании. А если говорить о моральной составляющей проблемы, которая еще недостаточно изучена в педагогике, то обращение к корпоративной культуре как системе коллективных ценностей кажется просто необходимым. В. Бердяев считает, что «культура — это не осознание нового бытия, а осознание новых ценностей» [2, с. 164]

Корпоративная культура является неотъемлемой частью деятельности образовательного учреждения, оказывает непосредственное влияние на все протекающие в нем процессы. Исследования показывают, что влияние корпоративной культуры оказывает влияние на результативность работы учреждения [8, с. 13]. Корпоративная культура сама по себе нематериальна, она затрагивает все виды и уровни деятельности в учреждении, отзывается в любом событии, происходящем в организации, определяя поведение сотрудников в соответствии с теми ценностями и нормами, которые являются ее основой [4, с. 420].

Так или иначе, в каждом учебном заведении есть своя корпоративная культура, ведь ее носителями являются люди, которые там работают или учатся. Чем дольше люди работают вместе, тем больше создается культура в коллективе. Он как бы отделен от людей и становится независимым субъектом, особым атрибутом организации.

Основной характеристикой профессиональной деятельности учителей является корпоративный характер работы и коллективная ответственность за конечный результат, поскольку достижения и успехи любого выпускника, будь то детский сад, школа или университет, являются результатом совместной деятельности, а не учителя, а всего коллектива. Ведь индивидуальные усилия учителей не принесут желаемого результата, в педагогике важно, чтобы учитель согласовывал свои действия с действиями других.

А.А. Орлов, М.М. Поташник, Р.Х. Шакуров, – неоднократно в своих работах описывали тот факт, что на конечный результат работы образовательного учреждения в большей степени, влияет уровень взаимодействия всех педагогов [7, с. 46].

Корпоративная культура важна, так как она выполняет одновременно несколько функций в системе образования.

1. Функция внутренней интеграции. Она усиливает сплоченность в коллективе, помогает согласовывать действия педагогов, усиливает взаимопонимание, общность, помогает почувствовать себя одной командой. Достижение целей образовательной деятельности возможно только при совместной работе всего педагогического коллектива.

2. Функция внешней адаптации. Она формирует имидж образовательного учреждения, который отличает его от других образовательных учреждений такого же типа. Помогает найти свой собственный стиль взаимодействия с социальными партнерами, родителями, выпускниками и другими учреждениями.

3. Аксиологическая функция. Она способствует созданию и закреплению корпоративных ценностей, в содержание которых входит отношение к школе, ученикам, их родителям, выпускникам. Влияет на взгляды и убеждения педагогов, тем самым помогая становлению общих корпоративных ценностей, являющихся личностно значимыми.

4. Стимулирующая функция. Она усиливает процесс вовлеченности работника в дела образовательного учреждения, возвращает чувство преданности и причастности к коллективу. Если

образовательное учреждение является статусным, то педагог будет должен поддерживать марку своего места работы. Когда коллеги – педагоги, участвуют в семинарах и конкурсах, занимают призовые места, когда об образовательном учреждении пишут и говорят СМИ, то появляется чувство гордости за свое место работы, за целеустремленный коллектив, который вовлекает в деятельность и помогает добиваться успехов в работе.

5. Регламентирующая функция. Она формирует единое нормативное поле, которое контролирует определенные образцы поведения, свойственные традициям данного образовательного учреждения и целям образовательной деятельности. В частности, в последнее время периодически возникают противоречия между тем, что дозволено и не дозволено делать педагогу во и вне рабочее время, каким образом ему следует вести себя в социальных сетях – все эти вопросы позволяет решить установление на уровне организации определенных норм и правил поведения.

6. Информационная функция. Она помогает новому педагогу быстрее влиться в рабочий коллектив и в жизнь образовательного учреждения. Эта функция концентрирует сведения о нормах, правилах, стандартах деятельности, принятых данным коллективом.

7. Коммуникационная функция. Она обеспечивает взаимопонимание и взаимодействие педагогов, через корпоративные ценности, традиции и нормы поведения.

Таким образом, мы видим, что благодаря функциям корпоративной культуры легче строить командные отношения, это средство гармонизации социальных отношений и помогает навести порядок и коллективный командный образ жизни. Кроме того, эти функции служат инструментом «интеграции системы и уменьшения социальной конфронтации, сглаживания социального неравенства и достижения согласия (партнерства) между основными социальными силами».

В каждом педагогическом коллективе есть основная система ценностей, свои традиции, имидж, культура общения. Как показывает практика для того, чтобы эти традиции и ценности соблюдать, поддерживать и развивать, необходим человек – мотиватор. Коим и должен являться руководитель, директор, заведующий. На каждом уровне образования, в каждой организации. Так как стихийно корпоративная культура развиваться и поддерживаться не может.

Признаками высокой корпоративной культуры считаются: устойчивая идеология организации; широкое признание корпоративных ценностей, благоприятный психологический климат; сплоченность. Поскольку команда формирует атмосферу, от которой зависит имидж всей организации, этой командой необходимо правильно управлять, что и делает топ. Само понятие менеджмента тоже не стоит на месте, основная цель образовательного менеджмента - личность учителя и ученика. Так как «результаты образовательной деятельности, какая бы организация или учреждение не шло в расчет, связаны с ее организационной культурой, которая в свою очередь оказывает серьезное воздействие на спрос услуг» [6, с. 70].

Ознакомившись с работами Ю.А. Конаржевского, В.С. Лазарева, А.М. Моисеева, К.М. Ушакова, С.В. Кульневича, мы видим, что в последнее время интерес к проблемам корпоративной культуры явно увеличился. Авторы отмечают, что «корпоративная культура образовательного учреждения является фактором, который помогает учителям и обучающимся взаимодействовать с учетом общих интересов, правил, стереотипов, а также помогает выполнять свою работу с соблюдением норм и правил ее выполнения» [10, с. 14].

Понятие «корпоративная культура» все чаще используется в педагогическом сообществе. Это связано с тем, что в настоящее время большинство социальных и профессиональных институтов строят свой бизнес на основе корпоративных отношений. Поэтому система образования также должна быть нацелена на достижение корпоративных целей и корпоративных интересов. Несмотря на ограниченные возможности использования коммерческих и хозяйственных отношений, образовательные учреждения также подвержены конкуренции, то есть возникают ситуации, когда они вынуждены отстаивать свои интересы на рынке образовательных услуг. Современное общество строит свою деятельность по принципу корпоративных интересов, поэтому образовательные учреждения не должны оставаться вне рамок этих отношений.

Корпоративная культура создается в сотрудничестве с учреждением. В то же время сотрудники преодолевают трудности внешней адаптации и внутренней интеграции.

Внешняя адаптация — это реакция всей организации на требования внешней среды. Трудности во внешней адаптации проявляются в сосуществовании заведения с другими учебными заведениями, которые находят свою нишу в формировании отношений с потребителями и конкурентами. В рамках внешней адаптации устанавливаются цели и стратегия организации и устанавливаются критерии оценки результатов деятельности сотрудников.

Внутренняя интеграция создает команду, которая становится одной командой. Внутренняя интеграция происходит в процессе совместного принятия решений и достижения общих целей, поиска решений общих проблем.

Развитие корпоративной культуры должно быть направлено на создание системы общих установок, которые принимаются и распространяются среди всех участников образовательного процесса, что должно выражаться в создании соответствующей системы поддержки профессионального развития учителей [5]. Поэтому образовательное учреждение должно брать на себя не только образовательные, но и образовательные задачи. Выполнение данных заданий направлено на развитие у студентов деловых навыков, формирование устойчивой гражданской позиции и помощь в реализации творческих навыков. Современные образовательные учреждения не могут оставаться вне поля зрения гражданских отношений, которые также могут возникать под влиянием корпоративной культуры.

Таким образом, создание корпоративной культуры, напрямую связано с качеством образования. Для образовательного учреждения должно стать целью создание системы корпоративных ценностей. Таких ценностей, которые будут помогать коллективу развиваться, работать в психологически комфортных условиях и получать удовольствие от своей деятельности.

В рамках исследования мы проанализировали уровень развития корпоративной культуры как её носителей на примере государственного профессионального образовательного учреждения «Заинский политехнический колледж». В исследовании приняли участие 20 преподавателей колледжа.

Для того чтобы охарактеризовать корпоративную культуру с точки зрения преподавательского состава, были разработаны анкеты, которые включали себя вопросы, направленные на оценку удовлетворенности, приверженности, вовлеченности. Анализ результатов опроса показал следующие результаты.

На вопрос «Чем Вас привлекает работа в колледже?» наибольшее количество участников опроса отметили возможность интересной творческой работы со студентами (32%). 18% опрошенных указали на возможность профессионального роста как преподавателя за счет интересной внеучебной работы (открытые лекции, конференции и др.). Это позволяет сделать вывод, что преподаватели достаточно высоко оценивают возможность творческой самореализации, взаимодействия со студентами.

13% опрошенных работа в колледже привлекает возможностью заниматься наукой, благоприятной морально-психологической атмосферой в коллективе (10%), высоким статусом колледжа в городе (8%).

По итогам оценки удовлетворенности условиями образовательного процесса выяснилось, что все участвующие в анкетировании преподаватели полностью или частично удовлетворены отношениями со студентами. По таким аспектам внутрикорпоративного взаимодействия, как участие в принятии управленческих решений, деятельность администрации колледжа, управление изменениями в деятельности, - около 50% частично удовлетворены и не более 10% полностью удовлетворены. Данный факт позволяет сделать вывод о том, что преподаватели не чувствуют полной вовлеченности, причастности к управленческим процессам, происходящим в колледже, ощущения своей значимости и участия в его деятельности. Однако большинство преподавателей отметили, что вполне удовлетворены отношением к ним со стороны руководства. Среди самых острых проблем сотрудники отмечали несогласованность в работе структурных подразделений, проблему разобщенности между сотрудниками.

Оценка приверженности, вовлеченности, благосклонности преподавателей к колледжу основывалась на основе их реакции на ряд утверждений, связанных с корпоративной культурой.

Так, утверждение «Я знаком(-а) с уставом, четко его понимаю и соблюдаю» оценили, как «скорее согласен» 74,2% опрошенных. 34,8% преподавателей согласны с утверждением «Я согласен(-а) с основными направлениями политики колледжа по отношению к сотрудникам». С утверждением «Меня устраивает то, как складывается моя карьера» согласны полностью 31,3% опрошенных и скорее согласны - 27,6%. На утверждение «Я информирован о перспективах моего дальнейшего роста (включая обучение)» больше опрошенных согласились полностью (35,5%). Поэтому можно сказать, что большинство преподавателей удовлетворены своим карьерным ростом.

Относительно морально-психологического климата в колледже, сплоченности коллектива, межличностных отношений на утверждение «Каждый сотрудник чувствует ответственность за общие успехи и неудачи, мы одна команда» скорее согласны 40,1% опрошенных. 38,7% полностью согласны с утверждением «В коллективе сложились дружеские, доверительные отношения», однако «нейтральное отношение» продемонстрировали 22,6% опрошенных преподавателей. 54,8% скорее согласны с утверждением «Преподаватели, имеющие высокий уровень профессионализма, всегда отмечают и имеют перспективы дальнейшего роста».

Выводы. Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что значительная часть преподавателей колледжа достаточно полно информированы и идентифицируют себя как часть корпоративной команды, лояльны в отношении студентов и сотрудников, лично заинтересованы в улучшении корпоративной культуры. В то же время опрос показал недооценку со стороны преподавателей таких факторов влияния на образовательный процесс, как творческая работа со студентами, профессиональное саморазвитие, личное участие в создании благоприятной морально-психологической атмосферой в коллективе.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что корпоративная культура образовательного учреждения прежде всего связана с личностными потребностями субъектов образовательных отношений, их навыками взаимодействия, работать в команде и осознавать личные цели в контексте миссии и стратегии. Эффективность воздействия корпоративной культуры на образовательный процесс базируется на соблюдении основных принципов корпоративного взаимодействия: открытости, информационной полноты, взаимного уважения и лояльности. Организационной формой такого взаимодействия может стать принятие «Корпоративного кодекса этики», способствующего повышению культуры делового общения школьников, студентов и преподавателей, созданию эффективных условий для профессионального и личностного развития их в процессе обучения и воспитания.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2020) – Доступ из СПС КонсультантПлюс-URL: <http://www.consultant.ru/document/consdocLAW140174/>
2. Бердяев Н.А. Смысл истории. – М.: Мысль, 1990. – 176 с.
3. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая рос.энцикл., 2002. – 527 с.
4. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент. – М.: Гардарики, 2004. – 528 с.
5. Дмитричева И.А., Страдина Е.А. Сопровождение профессионального развития педагогов при реализации дополнительных предпрофессиональных программ в области искусства // Педагогика и психология современного образования: теория и практика. Материалы научно-педагогической конференции. – Ярославль, 2020. – С. 14-19.
6. Жуковская А.И. Организационная культура и управленческая деятельность в современной школе // Инновации в образовании. – 2003. – № 1. – С.70-82.
7. Кульневич С.В., Мигаль В.И., Мигаль Е.А., Гончарова В.И. Образовательный маркетинг в школе // Управление современной школой. Выпуск 7: Практическое пособие для руководителей, методистов, учителей и преподавателей средних общеобразовательных и специализированных учреждений, студентов педагогических учебных заведений, слушателей ИПК. – Ростов н/Д: Учитель, 2005. – 192 с.
8. Кучеренко Ю. Образовательная деятельность – это работа по обучению и воспитанию детей. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] – URL: <https://businessman-ru.turbopages.org/businessman.ru/s/obrazovatelnav-a-devatelnost-eto-rabota-po-obucheniv-i-vospitaniv-detev-fz-ob-obrazovani-v-rossivskov-federatsii.html>
9. Организационная культура: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 061100 «Менеджмент орг.» / И.В. Грошев, П.В. Емельянов, В.М. Юрьев. – М. ЮНИТИ, 2004 – 288 с.
10. Сергеева Т.Б., Горбатько О.И. Особенности корпоративной культуры образовательного учреждения // Педагогика. – 2006. – № 10. – С. 11-21.

УДК 355.620.2

профессор, кандидат педагогических наук Зыков Андрей Викторович
Управление физической подготовки и спорта ВС РФ (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент Акмеев Анвер Сулейманович
Вольский военный институт материального обеспечения (г. Вольск)

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВОВ И ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗАХ

Аннотация. В статье анализируются аспекты психологической и педагогической поддержки молодежи, отражены и рассмотрены основные типы кризисов, связанные с процессом профессионального становления будущего квалифицированного специалиста.

Ключевые слова: психолого-педагогическая поддержка, профессиональное и личностное становление специалиста.

Annotation. The article analyzes the aspects of psychological and pedagogical support of student describes the specifics of the university, reflects the issues of the need for psychological and pedagogical support at the stage of formation of their personality.

Keywords: psychological and pedagogical support, professional and personal development.

Введение. Педагогическому аспекту сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения с каждым годом придается все большее внимание в связи с востребованностью физически крепкого, социального зрелого, психологически компетентного, высоконравственного человека, способного к созидательной деятельности, реализации интеллектуального и творческого потенциала. Между тем по результатам Всероссийской диспансеризации детей доля здоровых дошкольников, младших школьников и подростков снизилась с 45,5% до 33,83% с одновременным увеличением вдвое числа детей, имеющих хроническую патологию и инвалидность. Результаты исследования Института возрастной физиологии РАН говорят о том, что за период обучения у детей в 5 раз возрастает частота нарушений зрения и осанки, в 3 раза — патология органов пищеварения, а число детей, имеющих пограничные нарушения психического здоровья, за период обучения увеличивается от 20 % до 70 %. Больше половины школьников находятся во 2 группе здоровья с риском развития хронической патологии и функциональных нарушений, а более 16% имеют хронические заболевания, а также всевозможные патологии в стадии суб- и декомпенсации с инвалидизирующими проявлениями.

В то же время за последние 20 лет в социальном плане происходят события, влияющие на здоровье населения: материальное расслоение общества, увеличивающееся количество разводов и неполных семей, миграция населения, нестабильность гражданских браков. Фактически каждый пятый подросток нуждается в своевременной и комплексной психолого-педагогической и социальной помощи и поддержке [1].

Изложение основного материала статьи. В своих работах В.Н. Мясичев по уровню осознанности выделяет группы отношений — рефлексорные, конкретно-эмоциональные, конкретно-личностные и собственно-духовные. По мнению автора концепции в становлении конкретно-личностных и собственно-духовных отношений задействованы принципиально другие структуры, нежели в эмоциональных и рефлексорных. «Процесс развития связан с тем, что новые уровни отношения характеризуются иными функционально-психическими структурами... Конкретные представления об объектах отношения сменяются абстрактными и принципиальными. Непосредственные, внешние, ситуативные, конкретно-эмоциональные мотивы сменяются интеллектуально-волевыми» [8, С. 170].

Конкретно-эмоциональный уровень в большей мере является порождением эмоциональных структур, осуществляющих ориентировочно-оценочную функцию и отличительная черта отношений этого уровня — отсутствие собственной побудительной активности. Они актуализируются только в определенной конкретной ситуации.

Среди выделенных нами типов отношения к здоровью и здоровому образу жизни только эмоционально-эстетический тип соответствует этому уровню. Остальные типы отношения к здоровью соответствуют другому, ценностно-смысловому личностному уровню, отличительной чертой которого является его побудительно-действенный характер.

Причем практический тип отношения к здоровью и здоровому образу жизни, скорее всего, отражает первую стадию ценностно-смыслового уровня отношения, переход к активному функционированию, к новым эмоциям, к деятельности. Важное значение на этом уровне развития отношения, характеризующемся преобладанием практической активности, приобретают процессы самопознания и самооценки, результатом которых являются новые потребности и новые более высокие уровни отношений познавательного и этического типов, выражающиеся в оздоровительных программах, формирующих и преобразующих личность. «Но не только отношения активируют функцию, но и наоборот, развивающаяся функциональная структура является условием реализации отношения: потребность, интерес, любовь мобилизует функциональные возможности психической деятельности для удовлетворения потребностей и интересов, но этим уже создается новую потребность, удовлетворение которой поднимает на новую ступень функциональную характеристику на основе овладения новым опытом, новыми средствами деятельности» [8, С. 171].

В этих умозаключениях отражена диалектика развития индивидуальных связей личности с различными сторонами объективной действительности, дающая ключ к объяснению возрастных изменений отношения к здоровью, позволяющая наметить стратегию и определить методические приемы формирования ценностного отношения к здоровью. Анализ возрастных особенностей отношения к здоровью, позволил установить существование различных (от низкого до высокого) уровней отношения, определяемых, в первую очередь, рангом доминантности и величиной интенсивности, а также выделить в соответствии с преобладающей мотивационной направленностью (или предпочтениями разных типов деятельности в сфере здоровья), и уровнем развития компонентов интенсивности отношения четыре типа отношения к здоровью и здоровому образу жизни:

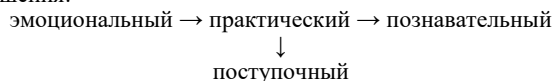
1) эмоционально-эстетический тип, мотивационное обеспечение деятельности которого (потребности, склонности, интересы, мотивы, установки) связаны с эмоционально-эстетическим восприятием, оценкой и эстетическим содержанием, развитие которого обеспечивается в первую очередь чувственным компонентом отношения и связано с системой аффективно-окрашенных индивидуальных эталонов и идеалов эстетического характера;

2) практический тип, мотивационное обеспечение деятельности которого заключается в самой деятельности, получении удовольствия от самой деятельности, от общения в процессе этой деятельности и т.д., развитие которого реализуется в первую очередь через практический компонент отношения и характеризуется стремлением к практическим действиям;

3) познавательный тип, мотивационное обеспечение деятельности которого определяется познавательным интересом к объекту отношения, выражаются в готовности и стремлении получать, искать и перерабатывать информацию о средствах, методах и стратегиях здорового образа жизни, использовать ее в практической деятельности;

4) этический тип, мотивационное обеспечение деятельности которого определяется, прежде всего, потребностями, желаниями, стремлениями к укреплению (сохранению) здоровья, системой образов и норм этического и витального характера. Характеризуется активностью в практической сфере, познавательным интересом, стремлением изменить свое окружение в соответствии с присущим ему субъективным отношением, и, именно поэтому, выражается в сравнительно высоком уровне всех компонентов, в том числе, поступочного компонента, так как именно поступочный компонент является концентрированным выражением ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни.

Было также установлено, что с практическим, познавательным и этическим типом средние показатели интенсивности отношения к здоровью достоверно выше, чем у представителей эмоционально-эстетического типа. В свою очередь познавательный и этический тип по этому параметру чаще превосходят представителей практического типа. Это объясняется тем, что на разных уровнях развития отношения, сам процесс развития обеспечивается ведущей ролью различных компонентов отношения: на ранних (низких) уровнях ведущую роль играет перцептивно-аффективный компонент, на среднем уровне – практический компонент отношения, а в развитии от среднего к высокому ведущая роль принадлежит когнитивному компоненту. Этический тип отношения, проявляющийся в поступках, обусловленных личностным смыслом оздоровительной деятельности, системой образов и норм этического характера, находится на верхней ступени развития отношения к здоровью и часто характеризуется наличием оздоровительных установок. То есть наиболее общий путь развития отношения заключается в последовательном переходе ведущей роли к различным компонентам отношения:



Означает ли это последовательность смены типа отношений?

Ответ на этот вопрос был получен нами при анализе возрастных изменений предпочтений различных типов деятельности в сфере отношений к здоровью и здоровому образу жизни: от 10 до 20% имели смешанный (комплексный) тип отношения к здоровью и здоровому образу жизни: эстетически-практический, познавательно-практический, этически-познавательный и так далее, реже комплексность определялась равной принадлежностью к трем или четырем типам. Наличие комплексных типов позволило предположить, что они, возможно, являющиеся переходной формой при смене основных типов отношения к здоровью и через такие формы происходит процесс развития. Предположительно в комплексном типе проявляются стойкие личностные качества (темперамент, особенности сенсорных систем, характер и др.) и направление, вектор развития отношения к здоровью в конкретный возрастной период.

В этой связи педагогическая стратегия развития должна быть направлена, как на повышение интенсивности, так и на широту отношения к здоровью, что может привести к изменениям мотивационной направленности, то есть к изменению типа отношения.

Так как этический и когнитивный типы имеют, как правило, высокий уровень интенсивности отношения к здоровью, уже подразумевающий достаточный уровень развития и практического компонента, то прежде всего необходима разработка педагогических приемов вовлечения в практическую оздоровительную деятельность и повышения интенсивности отношения к здоровью представителей эмоционально-эстетического типа, что связано с развитием и изменением ситуативной мотивации на долгосрочную.

Для понимания механизмов изменения и развития мотивации оздоровительной деятельности рассмотрим оздоровительное действие как элемент здорового образа жизни с точки зрения теории функциональных систем П.К. Анохина. Системообразующим фактором при этом является превосходящий образ результата этого действия – т.е. здоровье в различных формах его проявления. Поэтапный анализ функциональной системы позволяет выявить мотивационную роль узловых механизмов реализаций действия: афферентный синтез, обеспечивающий процесс целеобразования и акцептор результатов действия, осуществляющий контроль и оценку полученного результата, санкционирующий закрепление в опыте наиболее эффективных способов действия вместе с их мотивационными значениями [2].

Оздоровительная работа, несомненно, предполагает необходимость внешней поддержки этого процесса со стороны преподавателей, а так же и преподавателей смежных дисциплин. Удовлетворение, возникающее вследствие реализации мотива, достижение намеченной цели, поддержанное похвалой, положительной оценкой порождает – положительное отношение. На основании положительного отношения к успешно выполненной деятельности, субъект имеет долгосрочную мотивационную установку на её выполнение (Е.П. Ильин, 2006), а, в нашем случае, на здоровый образ жизни (В.И. Ковалев; В.Т. Асеев). Таким образом, положительное отношение, возникающее в результате достижения промежуточных целей, выступает в качестве мотивационного фактора спортивно-оздоровительной и физкультурной деятельности [6, 7, 3].

В результате происходит изменение структуры индивидуального опыта через отражение в нем новых знаний, способов действий, вместе с системой эмоционально-ценностных отношений, приобретающих в этом случае условное мотивационное значение. Направление деятельности и величина усилий определяется вектором «мотив – цель» и предусматривает последовательное или параллельное решение нескольких физкультурно-оздоровительных задач. Цель деятельности может фиксироваться в двух аспектах: как идеальный образ будущего результата и как уровень конкретных достижений, обуславливающих конкретный

результат (В.Д. Шадриков, и др.). В физкультурно-спортивной деятельности образом-целью может служить спортивное достижение (победа в соревнованиях), а в качестве цели-уровня выступать уровень физической или функциональной подготовленности, являющийся также и оздоровительной целью. Таким образом, может происходить сближение и совмещение мотивов и целей оздоровительной и физкультурно-спортивной деятельности [11].

Цель, являясь представлением конечного результата, выступает в качестве побудительной силы, определяющей начало деятельности. Правильная постановка цели возможна лишь на основе реальной самооценки. Реальная оценка и самооценка возникает в результате анализа данных физического развития и подготовленности, состояния здоровья, уровня субъективного отношения к здоровью и здоровому образу жизни и служит основой для составления плана деятельности, а также возможной его коррекции в результате информации, о ее промежуточных результатах.

Ведущую роль в развитии отношения к здоровью на начальном этапе имеют перцептивно-аффективные ощущения. Ощущение – это действительно непосредственная связь сознания с внешним миром, превращение энергии внешнего раздражения в факт сознания. Опыт переживания положительных эмоций лежит в основе привлекательности – начальной стадии формирования ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни.

Положительные эмоции вызывают желание пролонгировать действия, их вызвавшие, побуждают интерес к ним, который может выражаться в стремлении к практической деятельности оздоровительной направленности (практический тип отношения к здоровью), а в дальнейшем в поиске и сборе информации о содержании (средствах, методах, условиях, характерных особенностях, механизмах воздействия) такой деятельности. В этом случае, когда доминирует когнитивный компонент, тип отношения может условно характеризоваться как познавательный.

Таким образом, за начальной стадией развития отношения, стадией эмоциональной привлекательности (в нашей работе – эмоционально-эстетический тип отношения), может следовать как практическая, так и познавательная стадии развития, характеризующиеся как практический и познавательный тип отношения. Довольно часто на этих стадиях наблюдается так называемый комплексный тип: эмоционально-практический, эмоционально-познавательный, или познавательно-практический тип отношения к здоровью, обусловленный доминированием не одного, а сразу двух или трех компонентов отношения.

В случае если в процессе развития отношения к здоровью продолжают доминировать эмоции, возникающие в результате эстетического восприятия зрелищ, явлений, телесности, то возможно развитие эмоционально-эстетического типа отношения, в основе которого эмоционально-эстетические оценки. Такой тип отношения к здоровью и здоровому образу жизни характеризуется меньшей побудительной активностью по действиям, нежели практический или познавательный типы, поскольку в его основе лежат эмоции и суждения эстетически-оценочного типа, а не потребность в практической деятельности или познавательный интерес.

В дальнейшем развитие отношения к здоровью и здоровому образу жизни больше подвергается воздействию социальных факторов, обусловленных нормами и принципами, принятыми в обществе, и связанных с моральной и нравственной оценкой поведения в той или иной ситуации. Эти факторы оказывают влияние на развитие отношения к здоровью так же через эмоции, которые вызываются заложенными в них социально выработанными значениями, содержащими оценки. Одним из таких факторов является представление общества о здоровом образе жизни и его ценностях. В том случае, когда человек принимает общественные нормы и ценности здорового образа жизни, когда забота о здоровье представляет для него личностный смысл, его отношение к здоровью характеризуется как нравственное и может называться этическим. В том случае, когда молодежь соблюдает нормы и правила здорового образа жизни не ради укрепления здоровья, а ради другой цели, например получения оценки или зачета по физкультуре или какого-либо вознаграждения, мы имеем дело с так называемым прагматическим типом отношения к здоровью.

Еще один механизм развития отношения, названный «интеллектуализацией эмоций», представляет собой когнитивные воздействия, в результате которых «происходит смена отношений, выраженных в эмоциональных реакциях, на все более осознанные интеллектуализированные отношения, которые не теряют при этом своей эмоциональной насыщенности».

При использовании механизма «интеллектуализации эмоций» отношение, ранее обусловленное отрицательным эмоциональным тоном, может быть изменено на более положительное вследствие получения позитивной информации о полезном влиянии каких-либо действий на здоровье. В этом случае имеет место так называемый эмоционально-когнитивный диссонанс, вызывающий коррекцию развития субъективного отношения к здоровью и здоровому образу жизни.

Если же эмоциональная и когнитивная составляющие отношения дополняют друг друга, то при их положительном знаке происходит усиление развития отношения к здоровью, так называемый положительный эмоционально-когнитивный консонанс.

Определенный уровень развития субъективного отношения к здоровью, достигнутый в практической деятельности, обуславливает чувствительность к восприятию знаний о закономерностях формирования здоровья, и в дальнейшем процесс развития отношений во многом определяется его когнитивным компонентом.

Выводы. Таким образом, одни компоненты отношения могут оказывать корректирующее влияние на другие и в процессе развития отношения к здоровью попеременно играть ведущую роль. Конечной целью такого развития является здоровая, гармонично развитая личность, а одной из промежуточных – формирование установки на здоровый образ жизни, характеризующейся готовностью к определенной форме реагирования по отношению ко всем объектам и явлениям, с которыми оно связано. Оздоровительная установка выражает ценностное отношение к здоровью, которое возникает в процессе оздоровительной деятельности и характеризуется высоким уровнем согласованности всех его компонентов. В результате обобщения, закрепления и дифференциации сформированное отношение к здоровью и здоровому образу жизни становится устойчивым свойством личности. Сформулированные положения позволяют заключить, что предложенная нами, педагогическая технология формирования положительного отношения к здоровью основана на закономерностях развития субъективного отношения к здоровью и физической культуре, которая направлена на создание ценностно-ориентационного пространства путем интеграции различных форм обучения и воспитания физкультурно-оздоровительной направленности и представляющих собой

лично-ориентированный педагогический процесс, реализуемый с учетом индивидуальных характеристик отношения к здоровью.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды в 2 т. [Текст] / Б.Г. Ананьев // – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 230 с.; Т. 2. – 287 с.
2. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем [Текст] / П.К. Анохин // – М.: Медицина, 1975. – 447 с.
3. Асеев В.Г. Возрастная психология [Текст] / В.Г. Асеев // – Иркутск: Смысл, 1989. – 195 с.
4. Бурцев В.А. Теория и практика формирования положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: монография [Текст] / В.А. Бурцев – Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2007. – 215 с.
5. Виленский М.Я. Методологический анализ общего и особенного в понятии «здоровый образ жизни» и «здоровый стиль жизни» [Текст] / М.Я. Виленский, С.О. Авчинникова // Теория и практика физической культуры. – 2004. – №11. – С. 2-7.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин // – СПб: Питер. 2006. – С. 512.
7. Ковалев В.И. К проблеме мотивов [Текст] / В.И. Ковалев // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. – № 1. – С. 29-43.
8. Мясищев В.Н. Психология отношений [Текст] / В.Н. Мясищев; под редакцией А.А. Бодалева, вступительная статья А.А. Бодалева // – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
9. Новикова Н.Е. Формирование положительного отношения учащейся молодежи к здоровому образу жизни, физической культуре и спорту [Текст] / Н.Е. Новикова, О.В. Тиунова // Проблемы и перспективы развития российской спортивной науки. – М., 2008. – С. 248-249.
10. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г.К. Селевко // – М.: Народное образование, 1998. – 344 с.
11. Шадриков В.Д. Деятельность и способности [Текст] / В.Д. Шадриков // – М.: Изд-во Корпорация «Лотос», 1996. – 320 с.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент **Иванушкина Наталья Викторовна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева» (г. Самара)

ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К САМООБРАЗОВАНИЮ В УСЛОВИЯХ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье анализируются результаты исследования готовности студентов к самообразованию в условиях онлайн-обучения в вузе. Уточняется сущность понятия «информационное образовательное пространство», терминов «готовность» и «готовность к самообразованию». Обосновывается целесообразность формирования готовности к непрерывному самообразованию в период онлайн-обучения. В статье представлен анализ результатов исследования, позволяющий определить отношение респондентов к организации онлайн-занятий в вузе. Обращается внимание на положительное осознанное отношение студентов к самообразованию, отмечая онлайн-ресурсы, позволяющие повысить эффективность формируемых профессиональных компетенций в процессе обучения. В статье отмечается, что онлайн-обучение может выступать тем педагогическим условием, способствующим повышению готовности студентов к самообразованию, чтобы стать успешными в их будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: информационное образовательное пространство, цифровая трансформация, онлайн-обучение, офлайн-обучение, дистанционное обучение, онлайн-курсы, готовность, самообразование, готовность к самообразованию.

Annotation. The article analyzes the results of a study of students' readiness for self-education in the context of online learning at a university. The essence of the concept of "information educational space", the terms "readiness" and "readiness for self-education" is specified. The expediency of the formation of readiness for continuous self-education during the period of online learning is substantiated. The article presents an analysis of the research results, which makes it possible to determine the attitude of respondents to the organization of online classes at the university. Attention is drawn to the positive, conscious attitude of students to self-education, noting online resources that make it possible to increase the effectiveness of the formed professional competencies in the learning process. The article notes that online learning can act as a pedagogical condition that enhances students' readiness for self-education in order to become successful in their future professional activities.

Keywords: information educational space, digital transformation, online learning, offline learning, distance learning, online courses, readiness, self-education, readiness for self-education.

Введение. Постоянное совершенствование современных информационных коммуникационных технологий и применение их в образовании, влияет на развитие единого мирового информационного пространства, что, в свою очередь, с точки зрения Л.А. Сергеевой, «открывает безграничные возможности для свободных коммуникаций, содействует раскрытию интеллектуальных возможностей личности» [11, с. 53-60]. Если рассматривать умение студентов самостоятельно ориентироваться в информационном образовательном пространстве как основу их будущей профессиональной деятельности, то готовность к самообразованию можно представить как личностную направленность на профессиональное саморазвитие. Под информационным образовательным пространством мы будем понимать совокупность системно организованного информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанного с человеком как субъектом образования, а также источников информации и объединяющие их сети, технологии, поддерживающие управление организационной деятельностью образовательного учреждения, с учетом социальных, экономических, культурных и психолого-педагогических условий

реализации информации и процессов с ней связанных [4, с. 268-271]. Современное состояние образования показало, что синтез форматов онлайн и офлайн обучения необходим для получения знаний и умений обучающимся. Такая цифровая трансформация расширяет возможности адекватного сочетания традиционных аудиторных форм организации занятий и обучение в различных медийно-ориентированных образовательных средах (Moodle, MOOC (Massive Open Online Courses), Edmodo). Как отмечают Н.Е. Сердитова и А.В. Белоцерковский, это приводит к «кардинальным изменениям во всех аспектах профессиональной деятельности, коренным образом меняя технологию, культуру, операции и принципы создания новых товаров и услуг» [12, с. 9-15].

Кроме того, такое «вынужденное» освоение возможностей всего информационного образовательного пространства предоставляет возможность профессионального и личностного развития, как для обучающихся, так и для преподавателей. Такие условия позволяют формировать способность и готовность к самопознанию, к самообразованию, открытость новому опыту, стремление к творческой самореализации, умение работать с информацией, с новыми технологиями, необходимыми для профессиональной деятельности, повышая, таким образом, качество образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. Как отмечают А.У. Кобилев, А.М. Джурабоев «высокие темпы научно-технического прогресса приводят к быстрому устареванию знаний специалистов, работающих в различных областях». В связи с этим исследователи говорят о необходимости продолжения образовательного процесса на протяжении всего активного периода жизни [6, с. 287-293]. Это будет возможно, если у студентов сформирована готовность к самообразованию. Организация онлайн-обучения в этом случае является хорошей альтернативой получения знаний и умений, формирования профессиональных компетенций.

Как отмечает Е.В. Иванушкина, готовность можно рассматривать как состояние субъекта деятельности. Она должна предшествовать выполнению какого-либо осознанного вида деятельности. Исследователь отмечает, что готовность определяется «устойчивыми психическими особенностями, свойственными данному человеку, и конкретными условиями, в которых эта деятельность осуществляется» [3, с. 184-188.]. Если исходить из того, что самообразование, с точки зрения А.Б. Бакашевой и Л.Ш. Гамидова, является неотъемлемым компонентом профессионально-педагогической деятельности студента, направленной на саморазвитие, удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей [2, с. 323-325]. Тогда в качестве трактовки понятия «готовность к самообразованию» можно принять точку зрения Э.М.Эрикеновой, которая представляет ее как «интегративную личностную характеристику, имеющую сложную, многокомпонентную структуру и обеспечивающую продуктивность и конструктивную организацию деятельности по самообразованию на основе ярко выраженного стремления к профессиональному саморазвитию» [14, с. 365-367].

Исследуя уровень сформированности психолого-педагогической компетентности студентов вуза, одним из ее аспектов было изучение способностей респондентов к саморазвитию и самообразованию (В.И. Андреев) [1, с. 555]. Полученные результаты были распределены в соответствии с высоким, средним и низким уровнями сформированности показателей. Так, на начальном этапе исследования высокий уровень составили 31,8%. Средний уровень сформированности способности к саморазвитию и самообразованию показали 53,5% респондентов, а, соответственно, низкий уровень продемонстрировали 14,7% обучающихся. Формирующий этап нашего исследования включал в себя очень интенсивный, насыщенный формат взаимодействия со студентами вуза. Сложившаяся эпидемиологическая ситуация в стране позволила нам организовать учебный процесс в дистанционном формате. Проводимые лекционные и практические занятия в рамках учебной дисциплины «Психология и педагогика», с использованием тренинговых упражнений, активного обсуждения актуальных тем, а также участие студентов в ряде мероприятий, организованных онлайн («Кинопризма», «Олимпиада по психологии и педагогике», студенческая научно-практическая конференция и др.) позволили провести повторную диагностику и проанализировать полученные результаты [5, с. 96-99].

Наблюдается усиление корреляционной связи из-за роста значимости дополнительной информации, необходимой для реализации всех форм организации учебно-познавательного процесса, как в «аудиторных», так и «внеаудиторных» занятиях, организованных в условиях онлайн-обучения.

Формирующий этап нашего исследования позволил проследить положительную динамику показателей по методике «Оценка способности к самообразованию и саморазвитию» (В.И.Андреев). Низкий уровень способности к саморазвитию и самообразованию показали 4,4% студентов. Это на 10,3% ниже, чем на констатирующем этапе исследования. Дельта показателей среднего уровня составила 5%. Уровень сформированности высокого показателя способности к самообразованию и саморазвитию составили 36,8%. Это выше исходного показателя на 5%. Коэффициент корреляции составил $R=0,9999940$, что относится к категории сильных связей ($R > 0,7$). Такое значение прямой корреляционной связи, показывает готовность студентов к самообразованию и самореализации.

Для изучения эффективности онлайн обучения с использованием электронной образовательной системы Университет, автором был проведен опрос студентов вуза. Анализ ответов обучающихся на вопросы анкеты показал, что 47% респондентов «в целом, удовлетворены организацией образовательного процесса в ситуации дистанционного обучения». 35% опрошиваемых ответили, что «скорее да, чем нет», и только 18% не устраивает такой формат обучения.

Достаточно самокритичными были ответы обучающихся на вопрос анкеты, выясняющий проще или сложнее получать знания в онлайн-формате. Так, 47% студентов ответили, что «учиться стало сложнее». В качестве обоснования респонденты отмечали, исключительно личностные особенности восприятия информации и проблемы с волевой сферой: «сложнее из-за непривычности, сложности восприятия информации; из-за отсутствия непосредственного контакта с преподавателем, с остальными студентами, из-за проблем с концентрацией внимания, из-за состояния нереальности в изоляции» и др. ответы. 29% опрошенных отметили, что учиться стало проще. Однако, они указали на то, что «эффективность стала ниже, так как легче списать или делать индивидуальные задания коллективно; приходится больше усилий затрачивать, чтобы заставить себя выполнять различные учебные задания». Остальные 24% респондентов ответили неоднозначно, так как «есть свои плюсы и минусы». Они отметили, что главным минусом в онлайн-обучении является отсутствие «живого общения с преподавателями, как это было бы в аудитории».

Говоря о личном комфорте во время дистанционного обучения, большая часть обучающихся (их количество составило 76%) отмечали свое внутреннее состояние в среднем 7 баллов из 10, если оценивать по

10-бальной шкале. В качестве положительных моментов студенты говорили об «экономии времени на дорогу», при этом, отмечали большую отвлекаемость во время занятий. Однако, 59% опрошенных указали на тот факт, что у них появилось больше свободного времени. Отрадно, что 35% респондентов отмечали, что тратят его на различные вебинары, онлайн-курсы, онлайн-конкурсы, повышая, таким образом, свой уровень знаний и умений, формируя профессиональные компетенции.

Нас порадовали ответы респондентов на вопрос, связанный с изменением объема знаний при переходе на онлайн-обучение. 53% студентов ответили, что «нет, не уменьшился», так как они и ранее «достаточно много времени тратили на самообразование (онлайн-курсы, подготовка и участие в конференциях, митапы и др.). Студенты отмечали, что часто используют следующие интернет-ресурсы, образовательные платформы: Stepik, Coursera, Openedu.ru, Eram и др. 29% опрошенных ответили утвердительно на вопрос, связав, опять-таки, с появлением свободного времени возможность потратить его на изучение первоисточников и дополнительной специализированной литературы по учебным курсам. 18% респондентов ответили неоднозначно, ссылаясь на наличие или отсутствие интереса к конкретной учебной дисциплине.

В опросе мы постарались выяснить мнение респондентов о смешанной форме обучения: 53% ответили утвердительно, при условии «ее грамотной организации»; 12% студентов ответили «отрицательно», сославшись на однозначность обучения («или онлайн, или офлайн»); 35% респондентов показали в своих ответах «нейтральное отношение», указав на то, что «лекции можно проводить онлайн, а практические и лабораторные занятия, все таки, офлайн».

Выводы. Анализируя научную литературу (Е.Б. Кужевская, Т.В. Лагуткина, М.А.Маслова, Е.И. Смык., Э.Г. Собирова и др.), а также результаты опроса респондентов, мы пришли к выводу, что можно выделить как положительные, так и отрицательные стороны организации онлайн-обучения. К достоинствам относятся, тот факт, что цифровизация экономики, безусловно, влечет за собой цифровизацию образования. Происходит демократизация процесса получения знаний. Еще одно достоинство связано с качеством и доступностью учебной информации. Происходит обновление содержания образования за счет онлайн-курсов. Появляется возможность построения индивидуальной образовательной траектории обучающегося. Следующий момент связан с лаконичностью и гибкостью образовательного процесса, возможность экономии средств и времени на дорогу до места обучения, овладение студентами онлайн-курсами бесплатно, в свободном доступе, получая сертификат соответствия, а также готовность студентов к приобретению знаний в предлагаемом формате. Многие студенты чувствуют себя более уверенно в общении с преподавателем, так как обучение происходит в привычном для них обстановке (в сети, абсорбенты). Что касается преподавателей, то здесь помимо перечисленных положительных моментов онлайн обучения можно добавить приобретение бесценного опыта взаимодействия со студентами, постоянное совершенствование навыков в освоении новых информационных технологий. И еще одно достоинство, вытекающее из его недостатка. Так как некоторые онлайн-курсы, которые используют в своей практике педагоги читаются на иностранных языках, появляется возможность повысить уровень английского, немецкого, испанского и др. в исполнении педагога-носителя иностранной речи и т.д.

Помимо достоинств онлайн обучения можно назвать следующие недостатки. Отсутствуют: нормативно-правовая база дистанционной образовательной деятельности, механизмы учета пройденных студентами онлайн-курсов на платформах других организаций, возможность проведения практических, лабораторных и групповых работ, контроль знаний обучающихся, непосредственный контакт с ними; сеть Интернет и качественный сигнал, оборудование для его приема и организации обучения. Снижается непосредственное взаимодействие обучающихся. Также необходимо учитывать тот факт, что существуют определенные риски, возникающие при организации электронного обучения, возможность хакерских атак на образовательные платформы университетов, ограниченный ресурс одномоментного присутствия большого количества обучающихся на платформе университета и т.д.

Так или иначе, онлайн-обучение, как отмечают исследователи (Н.П. Нарбут, И.А.Алешковский, А.Т. Гаспаришвили, О.В. Крухмалева, Н.М.Куляшова, Г.В. Милованова и др.) подтолкнуло систему высшего образования к технологической трансформации, подчеркнув достоинства электронного обучения, раскрыв его недостатки в различных аспектах его организации. Оно стало тем педагогическим условием, которое содействует формированию готовности к самообразованию студентов вуза, позволяя организовать дальнейшее их интеллектуальное развитие, в профессиональном аспекте повысить квалификацию, а при необходимости, пройти профессиональную переподготовку в соответствии с целью и задачами, которые обучающиеся могут поставить сами перед собой. Опыт, приобретенный студентами, участвуя в онлайн-занятиях, позволит им подготовиться к непрерывному процессу самообразования, чтобы стать успешными в их будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 3-е изд. Казань. Издательство «Центр инновационных технологий». 2003. – 608 с.
2. Бакашева А.Б., Гамидов Л.Ш. Формирования готовности студентов к самообразованию с использованием дистанционных технологий // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6 (79). С. 323-325.
3. Иванушкина Е.В. Сущность готовности к инновационной деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования // Вестник Самарского государственного университета. 2012. №8.1. С. 184-188.
4. Иванушкина Н.В. Научные подходы к проблеме формирования информационного образовательного пространства // Вестник Самарского государственного университета. 2015. № 11 (133). С. 268-271.
5. Иванушкина Н.В. Средства формирования психолого-педагогической компетентности студентов высшей школы // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №62-2. С. 96-99.
6. Кобилов А.У., Джурабоев А.М. Технологии компьютерного дистанционного обучения // Academic research in educational sciences. 2020. №3. С. 287-293.
7. Кужевская Е.Б., Смык Е.И. Применение дистанционных технологий обучения в современном образовательном процессе: за и против // Вестник экономической безопасности. 2019. №3. С. 376-378.
8. Куляшова Н.М., Милованова Г.В. Онлайн технологии как обязательный элемент обучения // E-Scio. 2020. №6 (45). С. 444-456.

9. Маслова М.А., Лагуткина Т.В. Анализ и выявление положительных и отрицательных сторон внедрения дистанционного обучения // Научный результат. Информационные технологии. 2020. Том 5. № 2. С. 54-60.
10. Нарбут Н.П., Алешковский И.А., Гаспаршвили А.Т., Крухмалева О.В. Вынужденное дистанционное обучение как стимул технологических изменений высшей школы России // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2020. Том 20. № 3. С. 611-621.
11. Сергеева Л.А. Формирование информационной культуры будущего педагога в практике профессиональных дисциплин в вузе // Гаудеамус. 2020. Том 19. № 4 (46). С. 53-60.
12. Сердитова Н.Е., Белоцерковский А.В. Образование, качество и цифровая трансформация // Высшее образование в России. 2020. № 4. С. 9-15.
13. Собирова Э.Г. Преимущества и недостатки дистанционного обучения в высших учебных заведениях // Academic research in educational sciences. 2021. Том 2. № Special Issue 1. С. 55-61.
14. Эрикенова Э.М. Формирование готовности студентов-экономистов старших курсов к непрерывному самообразованию средствами самостоятельной работы // Мир науки, культуры, образования. 2019. №6 (79). С. 365-367.

Педагогика

УДК 37.01

кандидат педагогических наук, доцент Казначеева Светлана Николаевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Бичева Ирина Борисовна

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

студент Казначеев Дмитрий Александрович

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

ВОЛОНТЕРСКОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. В статье рассматривается значение волонтерского движения в социокультурной подготовке обучающихся педагогического университета. Развитие волонтерского движения в условиях высших учебных заведений соответствует государственной политике по выявлению и поддержанию общественных инициатив студенческой молодежи и ее социализации. Авторы рассматривают волонтерство как общественно-полезную созидательную деятельность, основанную на добровольном (безвозмездном) участии и принципах социального служения, взаимопомощи и альтруизма. Рассмотрены некоторые международные организации, которые реализуют волонтерские проекты. Представлена характеристика подобности волонтеров (настоящие волонтеры, активные волонтеры, пассивные волонтеры, малодетельные волонтеры). Авторы выделяют функции волонтерской общности. Представлена деятельность волонтерского центра Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, волонтер, волонтерство, добровольчество, волонтерское движение.

Annotation. The article examines the importance of the volunteer movement in the socio-cultural training of students at the pedagogical university. The development of the volunteer movement in the conditions of higher educational institutions corresponds to the state policy of identifying and maintaining public initiatives of student youth and their socialization. The authors consider volunteering as a socially useful creative activity based on voluntary (gratuitous) participation and the principles of social service, mutual assistance and altruism. There are some international organizations that implement volunteer projects. There is the characteristic of the sub-community of volunteers (real volunteers, active volunteers, passive volunteers, low-activity volunteers). The authors highlight the functions of the volunteer community. There is the activity of the volunteer center of the Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin.

Keywords: vocational training, volunteer, volunteering, volunteering, volunteer movement.

Введение. Современная подготовка обучающихся высшей школы претерпевает ряд изменений, обусловленных новыми целевыми установками в области образования и общественного развития. Необходимость усиления воспитательных возможностей образования рассматривается как одно из приоритетных направлений профессиональной подготовки. В этой связи развитие волонтерского движения в условиях высших учебных заведений соответствует государственной политике по выявлению и поддержанию общественных инициатив студенческой молодежи и ее социализации [8, 11, 13]. Волонтерское движение в современном виде появилось в 20 годы XX века. Тогда молодежь разных стран решила совместными усилиями восстановить разрушенную войной Европу. Волонтерское движение является тем мощным ресурсом, которое помогает решить различного рода проблемы (социальные, экологические, экономические).

Понятие «волонтер» в переводе с латинского языка означает доброволец. Это человек, который добровольно занимается общественно полезной деятельностью на безвозмездной основе. Теория волонтерского труда начала развиваться в конце 20 века. В этот период уточняется понятие «волонтерство» (С. Шамбри и К. Эйноф), определяются группы теорий волонтерского труда (Д. Вилсон и Т. Ротоло). Волонтерство стало рассматриваться как деятельность, которая увеличивает социальный капитал (М. Мьюзик, К. Холмс).

В работах Л. Веленс, К. Стирлинг, С. Штудер описывается управление волонтерами в организациях, практико-ориентированные модели управления волонтерством, а также проблемы институционального регулирования деятельности волонтеров находят отражение в исследованиях Д. Брудней, Л. Гастингс, Л. Мейс, Ф. Хакл.

Значительный вклад в развитие движения волонтеров внесли Е.С. Азарова, Е.В. Галкина, А.М. Киселева, Л.Е. Сикорская, Дж. Клэри, К. Стирлинг и другие. «Волонтерская деятельность – это общественная работа, которая включает широкий спектр добровольной безвозмездной помощи уязвимым категориям населения со стороны граждан определенного государства. Ни одна благотворительная или иная общественная организация, которая направлена на поддержку определенной социально незащищенной группы людей, не может проводить свою деятельность без человеческих ресурсов – волонтеров» [4].

Изложение основного материала статьи. Термин «волонтерство» раскрывается как «вид деятельности, основанный на принципах сочетания целерационального и ценностно-рационального типов деятельности, свободы от внешнего принуждения, возможности выбора варианта действия, альтруизма, деятельности за пределами семейных и дружеских отношений» [10, с. 21]. Отметим исследование Л.А. Зяевой и И.И. Щербы, в котором данное понятие рассматривается «в качестве особого социокультурного феномена, способствующего развитию не только профессиональных, но и общекультурных компетенций студенчества» [7, с. 102]. М.З. Балаян раскрывает понятие «волонтерская деятельность» с точки зрения нравственных категорий: альтруизма, гуманизма, сострадания и бескорыстия [1, с. 4].

Таким образом, волонтерство – это общественно-полезная созидательная деятельность, основанная на добровольном (безвозмездном) участии и принципах социального служения, взаимопомощи и альтруизма. Л.Е. Сикорская и Н.В. Лебедева, раскрывая социальный аспект добровольчества, справедливо подчеркивают, что оно «выступает как реализация права молодого человека на общественную деятельность» [12, с. 39].

М.В. Певной рассматриваются понятия «полуволонтерство» и «квазиволонтерство». Под полуволонтерством ученым понимаются «добровольческие практики, в которых у волонтеров проявляются сложности их самоидентификации как добровольцев, затруднения восприятия других волонтеров как единомышленников, не всегда присутствует чувство удовлетворенности от добровольческого труда» [10, с. 12-13]. «Квазиволонтерство означает имитацию волонтерской деятельности, при которой отсутствует реальный трудовой вклад добровольцев в процессе оказания безвозмездной помощи нуждающимся в ней людям» [10, с. 13]. В своем исследовании автор выделяет подобности волонтеров и дает их характеристику:

- настоящие волонтеры – это добровольцы, проявляющие высокую степень активности, связывают свое будущее с волонтерской деятельностью, получают моральное удовлетворение от этого вида деятельности;
- активные волонтеры – это люди, которые окружают волонтеров, находящихся в центре общности, но не всегда отождествляют себя с волонтерами, несмотря на то, что планируют заниматься волонтерством;
- пассивные волонтеры – это добровольцы, испытывающие моральное удовлетворение от сделанной работы, но не считающие себя волонтерами и в будущем не планирующие продолжать этим заниматься;
- малодетельные волонтеры – это люди, которые считают себя волонтерами, но не планируют заниматься волонтерской деятельностью, не всегда испытывают моральное удовлетворение от волонтерства.

Выделяются следующие функции волонтерской общности [9] (рис. 1).



Рисунок 1. Функции волонтерской общности

Кроме того, волонтеры оказывают существенную помощь при возникновении чрезвычайных или трудных жизненных ситуаций. В апреле - июне 2020 года в России насчитывалось 2,7 млн. граждан старше 15 лет, работающих волонтерами в течение последних 12 месяцев. Большинство волонтеров (1,1 млн. человек) были заняты социальной работой (помощью пожилым, детям, инвалидам). Благоустройством

территорий, в том числе сбором мусора в населённых пунктах, занимались 627 тыс. добровольцев и почти 200 тыс. оказанием помощи животным. Остальные волонтеры оказывали помощь в строительстве, сельскохозяйственных работах, медицине, юриспруденции и в ряде других областях [2].

Рассмотрим некоторые международные организации, которые реализуют волонтерские проекты.

Организация International Volunteer HQ (IVHQ), основанная в 2007 году, является одной из самых уважаемых организаций среди волонтеров. В настоящее время в ней работает более 100 тыс. волонтеров. IVHQ предлагает различные виды волонтерских программ (от 1 недели до 24 недель) на различных континентах (Австралия, Африка, Европа) и по различным направлениям: заповедники, историко-культурные объекты, сфера образования и здравоохранения. Поехать можно на различные континенты (Австралия, Африка, Европа).

Организация Plan My Gap Year (PMGY) действует с 2011 года и работает в основном в Африке и Азии, предлагая программы в области сохранения дикой природы, здравоохранения, преподавания английского языка. Некоторые волонтерские проекты данной организации получили международное признание.

Организация Maximo Nivel начала свою работу в 2003 году и предлагает разноплановые волонтерские программы по сохранению экокультур в джунглях, оказанию помощи в медицине, сельском хозяйстве и строительстве, заботе о животных в странах Южной Америки. Для волонтеров организуются курсы испанского языка.

Организация Love Volunteers предлагает 120 волонтерских программ по медицине, здравоохранению, образованию, юридической и социальной помощи, которые реализуются в 34 странах мира, прежде всего, в Центральной и Южной Америке, Африке и Европе.

Британская благотворительная организация Agape Volunteers занимается волонтерской работой в таких странах, как Танзания, Кения, Южная Африка, Гана и т.д. Проекты этой организации направлены на сохранение дикой природы Южной Африки и профилактику ВИЧ/СПИДа в Кении.

Существуют различные интернет-ресурсы, которые помогают правильно сориентироваться в волонтерском движении. Можно выделить сайт «Добро пожаловать в мир волонтерства», контент которого включает [6]:

- мероприятия, акции, проходящие в различных городах России;
- проекты с указанием целей и результатов;
- размещение информации о волонтерах с аналитическими данными по возрасту и полу волонтеров, их фотографиями;
- указание на организаторов, центры и движения, готовые оказать помощь и др.

Подчеркнем, что данный ресурс полезен, в первую очередь, для тех, кто планирует стать волонтером. На сайте размещен курс «Основы волонтерства для начинающих», состоящий из 3 модулей: «Кто такой волонтер», «Как выбрать волонтерскую организацию», «Первые шаги в волонтерстве и полезные советы». Кроме этого курса разработаны курсы «Волонтерство в сфере культуры. Базовый курс», «Комьюнити-менеджмент», «Продвижение социальных инициатив» и другие.

Зарегистрировавшись на этом сайте волонтер:

- получает возможность познакомиться с работой других волонтеров и представить опыт собственной волонтерской деятельности (или принять решение о том, чтобы войти в волонтерский проект);
- может найти единомышленников для реализации совместных программ;
- познакомиться с актуальными программами и проектами, содержанием обучающих стажировок для волонтеров, а также принять участие в культурно-массовых и спортивных мероприятиях;
- получить информацию о наличии вакансий по различным проектам (например, по проекту «Помощь в доставке продуктов и лекарств», который проходил с 29 сентября по 30 декабря 2020 года, имелось 94136 вакансий).

В Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина (Мининский университет) успешно действует волонтерский центр, цель которого определяется как «развитие и социальная самореализация обучающихся путем ознакомления с различными видами социальной активности, привлечение обучающихся Университета во Всемирное добровольческое движение» [5]. Волонтерский центр представлен тремя объединениями (табл. 1).

Таблица 1

Объединения волонтерского центра Мининского университета

Объединение	Цель	Основные направления деятельности
Территория возможностей	создание условий для реализации социально-образовательной деятельности талантливой и активной молодежи в открытой образовательной среде.	<ul style="list-style-type: none"> • -создание комфортной социальной среды; • -культура и творчество.
Твой курс: IT для молодежи	содействие школьникам в научно-техническом творчестве, изучении программирования, профориентации в IT-сфере.	<ul style="list-style-type: none"> • профориентационная деятельность; • инновации и техническое творчество.
Лига включительных людей	создание общего социокультурного пространства для комфортного общения, отдыха, работы и учебы.	- формирование практических навыков взаимодействия с лицами с ОВЗ и инвалидностью на принципах психологической безопасности.

В рамках Центра создана школа, направленная на обучение студентов добровольческой деятельности. Универсальное обучение осуществляется посредством проведения образовательных тренингов и практической деятельности по подготовке к социальному, экологическому, спортивному, образовательному и культурному волонтерству. По результатам обучения студенты получают волонтерскую книжку. В ноябре 2020 года состоялось обучение по программе подготовки волонтеров «Инклюзивное волонтерство в

университете». Всего обучалось 74 человека из 30 вузов-партнеров. На итоговом мероприятии участвовали представители общественных организаций инвалидов. По результатам обучения подготовлены два групповых проекта. В декабре 2020 года РУМЦ Мининского университета совместно с РУМЦ МГППУ, РУМЦ РГПУ им. А.И. Герцена провели Слет волонтеров с целью развития, укрепления и поддержки добровольческой деятельности, позиционирования успешных инклюзивных практик, формирования компетенций, необходимых волонтеру для осуществления сопровождения лиц с инвалидностью и самостоятельной добровольческой деятельности. В работе участвовало 77 студентов из 15 вузов.

Выводы. Таким образом, студенческое волонтерское движение, организуемое в рамках внеучебной деятельности университета, следует рассматривать как социокультурную инициативу и значимый фактор повышения уровня социокультурной деятельности. Как указывает Е.В. Великанова «существующее добровольческое движение в учебных заведениях базируется на полноценной социальной и культурно-досуговой деятельности, оно держится на энтузиазме, инициативе и активности учащейся молодежи» [3, с. 12].

Поскольку волонтерская деятельность, с одной стороны, является добровольной, а с другой – подчинена общей целевой установке, достижение качественного результата зависит от степени проявления персональной ответственности. Поэтому воспитание ответственности необходимо рассматривать как одну из приоритетных воспитательных задач в процессе организации волонтерского движения. Именно ответственность волонтера обеспечивает добросовестное выполнение своих обязательств (как перед другими волонтерами, так и перед теми, кому предназначена его помощь), правильную организацию деятельности, что обуславливает формирование правовой компетенции будущего педагога.

Волонтерство в студенческой среде направлено на включение личности обучающихся в практику социально-общественных отношений, что обеспечивает гуманистическую направленность личностно-профессионального развития, формирование социальной успешности, нравственности и гражданской позиции. Студенты-волонтеры, погружаясь в волонтерскую деятельность, учатся принимать совместные решения для решения актуальных социальных проблем в ситуации открытости, взаимопомощи, сотрудничества. Результатом волонтерской деятельности становится обучающийся, проявляющий добровольную активность, добровольный выбор как отражение своей гражданской позиции, сострадание, стремление к взаимопомощи в процессе осуществления созидательной общественной деятельности. Участие в реализации различных волонтерских направлений способствует формированию коммуникабельности, стрессоустойчивости, социокультурности, лидерства, способностей к командной работе и решать конкретные задачи. Следовательно, волонтерство обладает значительным воспитательным потенциалом в профессиональном и социальном становлении личности обучающихся и является значимым условием подготовки профессионально компетентной личности.

Литература:

1. Балаян М.З. Социокультурный потенциал волонтерского движения современной студенческой молодежи. Автореф. дис...канд. соц. наук: 22.00.08 Майкоп, 2015. 23 с.
2. В России увеличилось число официально зарегистрированных волонтеров. [Электронный ресурс]. URL: <https://russian.rt.com/russia/news/781359-rossiya-rost-zaregistrirovannye-volontyory> (дата обращения 17.11.2020).
3. Великанова Е.В. Сущность социально-культурной институционализации волонтерского движения как интегративного направления педагогической деятельности // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2016. № 1 (1). С. 11-14.
4. Волонтерская деятельность: как стать волонтером? [Электронный ресурс]. URL: https://nsovetnik.ru/volontery/volonterskaya_deyatelnost_kak_stat_volonterom/ (дата обращения 17.11.2020).
5. Волонтерство и социальное проектирование [Электронный ресурс]. URL: <https://mininuniver.ru/student/stude-organization/volontjorstvo-i-sotsialnoe-proektirovanie> (дата обращения: 17.11.2020).
6. Добро пожаловать в мир волонтерства. [Электронный ресурс]. URL: <https://dobro.ru/> (дата обращения: 17.11.2020).
7. Зятева Л.А., Щерба И.И. Волонтерское движение как социокультурный феномен в системе // Евразийский союз ученых. 2016. № 2-1 (23). С. 102-105.
8. Краснопевцева Т.Ф., Фильченкова И.Ф., Винокурова И.В. К вопросу о готовности научно-педагогических работников вуза к реализации инклюзивного образования // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, №1. С. 5.
9. Кузьминчук А.А. Институциональное регулирование волонтеров как социальной общности Автореф. дис... канд. соц. наук: 22.00.08. Тюмень, 2016. 32 с.
10. Певная М.В. Волонтерство как социальный феномен: управленческий подход. Автореф. дис...канд. соц. наук: 22.00.08. Н. Новгород, 2016. 42 с.
11. Перинская Н.А., Романюк А.Д. Волонтерская деятельность как фактор формирования личности молодого человека // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2019. №6. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/volontyorskaya-deyatelnost-kak-faktor-formirovaniya-lichnosti-molodogo-cheloveka> (дата обращения: 30.12.2020).
12. Сикорская Л.Е., Лебедева Н.В. Социокультурная социализация молодежи в процессе добровольческой деятельности // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2018. № 2 (44). С. 37-42.
13. Челнокова Е.А., Булганина С.В., Челноков А.С., Новожилова Е.В., Казначеев Д.А. Волонтерство как социальное явление // Russian Economic Bulletin. 2020. Т. 3. № 1. С. 211-216.

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Казначеева Светлана Николаевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Смирнова Жанна Венедиктовна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
студент Казначеев Дмитрий Александрович
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ И МАТЕМАТИКЕ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация. В данной статье автор рассматривает особенности организации процесса обучения будущих учителей физики и математике в университете. Цель статьи проанализировать ряд причин, почему обучающиеся имеют низкую учебную мотивацию к изучению математики и физике в школе. Проанализированы основные проблемы, указанные в Концепциях развития физико-математического образования в Российской Федерации. На основе проведенного анализа соответствующей литературы статьи были определены интеллектуально-коммуникативные факторы, которые помогают учителю формировать физико-математические понятия у учеников, способствуют развитию математических способностей, а также выстраивают взаимодействие с учащимися на уроке. Коммуникативно-методический фактор определяет форму поведения, способствует поддержанию дисциплины на уроке и обеспечивает методическое сопровождение учителем учебного процесса.

Ключевые слова: учитель, интеллектуально-коммуникативные факторы, педагогический процесс.

Annotation. In this article, the author examines the features of the organization of the teaching process of future physics and mathematics teachers at the university. The purpose of the article is to analyze a number of reasons why students have low educational motivation to study mathematics and physics in school. The main problems specified in the Concept of the development of physics and mathematics education in the Russian Federation are analyzed. Based on the analysis of the relevant literature, the article identified intellectual and communicative factors that help the teacher form physical and mathematical concepts in students, contribute to the development of mathematical abilities, and also build interaction with students in the classroom. The communicative-methodological factor determines the form of behavior, contributes to maintaining discipline in the lesson and provides methodological support by the teacher of the educational process.

Keywords: teacher, intellectual and communicative factors, pedagogical process.

Введение. В последние годы активно и широко обсуждаются вопросы социального статуса учителя. Изучением особенностей подготовки педагогов к организации исследовательской деятельности занимались А.С. Бычкова, Л.В. Дубицкая, П.В. Середенко и др. А.М. Горнов, И.А. Колесникова, Г.Е. Муравьева и др. занимались рассмотрением отдельных аспектов педагогического проектирования как профессиональной деятельности учителя.

В настоящее время учитель, который обладает мастерством в своей профессиональной деятельности, это не только тот учитель, который отлично знает свой предмет, но и тот, кто является специалистом (владеет технологиями воспитания и обучения, обладать такими качествами как терпение, требовательность, тактичность, справедливость), работником (наличие профильного образования, стремление к саморазвитию), личностью (участие в общественной жизни, ведение активной жизненной позиции) [8].

Рассмотрением вопросов обучения физике и математике занимались Г.М. Анохина, В.Г. Разумовский, Н.И. Одинцова, Г.П. Стефанова и др. Представляют интерес диссертационные исследования Лебедевой О.В. (методическая система подготовки учителя физики к проектированию и организации учебно-исследовательской деятельности учащихся), Коломина В.И. (состояние проблемы профессиональной подготовки учителя физики), Гребнева З.С. (обучение математике одаренных детей), Павлова М.А. (методика исследовательского обучения математике во внеурочное время учащихся) и др.

Изложение основного материала статьи. В Концепции преподавания учебного предмета «Физика» говорится о том, что «без физики было бы невозможным само появление информационных технологий, лавинообразное развитие вычислительной техники» [5]. В Концепции указаны проблемы изучения и преподавания физики:

- отсутствие у обучающихся мотивации к изучению физики, так как их обучение сводится лишь к заучиванию теоретического материала (формулы, термины, законы);
- отсутствие баланса между основными содержательными областями естествознания;
- отсутствие учебно-методических комплектов, которые бы могли в полной мере решать задачу формирования естественнонаучных знаний обучающихся;
- данное направление мало востребовано, так как профессия учителя физики не престижно среди молодых людей;
- при поступлении в университет на некоторые направления, на которых второй профиль – физика, необходимо предоставить результаты ЕГЭ по обществознанию, а не по физике; таким образом, обучающиеся не мотивированы к изучению физики, а также их уровень знаний по физике не достаточен для освоения в высших образовательных учреждениях курса общей физики;
- некоторые выпускники университетов работают по специальности, тем самым педагогические кадры в школах не обновляются.

В Концепции развития математического образования в Российской Федерации (с изменениями на 8 октября 2020 года) указывается на то, что «Изучение математики играет системообразующую роль в

образовании, развивая познавательные способности человека, в том числе к логическому мышлению, влияя на преподавание других дисциплин» [6].

В Концепции выделены ряд причин, почему обучающиеся имеют низкую учебную мотивацию к изучению математики:

- недооценка значимости математического образования со стороны общества;
- высокая трудоемкость получения математического образования;
- перегруженность образовательных программ по различным уровням образования (общее образование, начальное, среднее и высшее профессиональное образование);
- устаревшее содержание образовательных программ;
- несоответствие учебных программ потребностям обучающихся.

В Концепции обращается на то, что «в Российской Федерации не хватает учителей и преподавателей образовательных организаций высшего образования, которые могут качественно преподавать математику, учитывая, развивая и формируя учебные и жизненные интересы различных групп обучающихся» [6]. Коломин В.И. в своем исследовании выделяет основные составляющие профессиональной компетентности учителя физики (рис. 1).

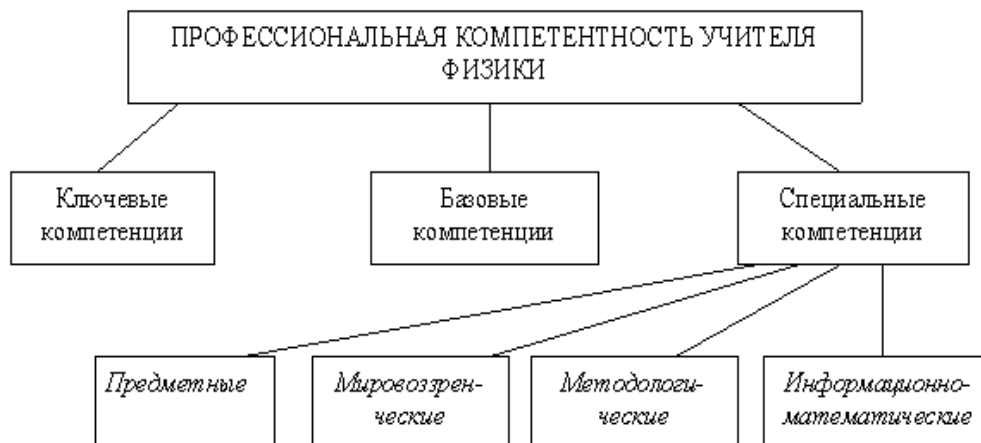


Рисунок 1. Составляющие профессиональной компетентности учителя физики [4]

Павлова М.С. обращает внимание на то, что «одна из базовых компетенций будущего учителя физики связана с его деятельностью по использованию в учебном процессе физического эксперимента, являющегося источником знаний, критерием достоверности физических закономерностей, средством развития мышления школьников и формирования их практических умений» [7, С. 4].

Ни для кого не секрет, что российские школы испытывают нехватку в некоторых учителях рисунок 2.

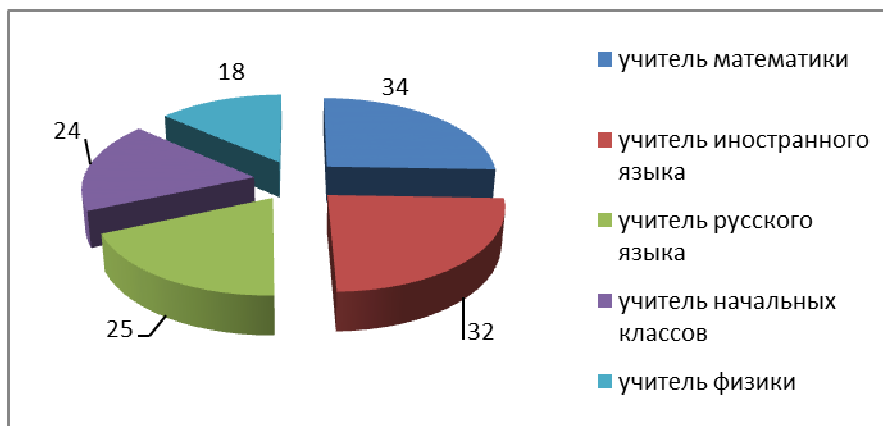


Рисунок 2. Российская шкала показателей учителей школы [3]

Как видно из рисунка на первом месте стоят учителя по математике (34%), нехватка учителей по физике составляет 18%.

Алексеева А.А. в структуре профессиональной деятельности будущего учителя физики и математики выделяет два фактора рисунок 3.

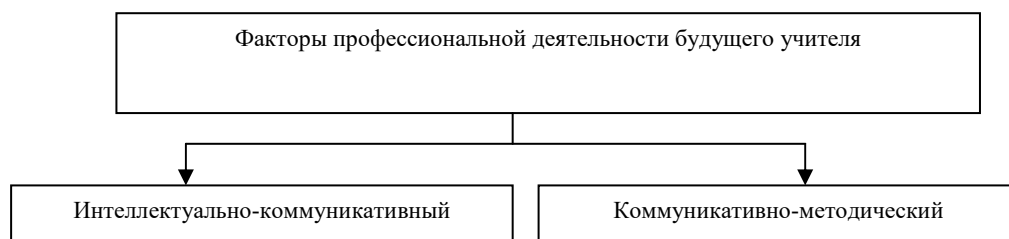


Рисунок 3. Структура профессиональной деятельности будущего учителя физики и математики

Интеллектуально-коммуникативный фактор помогает учителю формировать физико-математические понятия у учеников, способствует развитию математических способностей, а также выстраивает взаимодействие с учащимися на уроке. Коммуникативно-методический фактор определяет форму поведения, способствует поддержанию дисциплины на уроке и обеспечивает методическое сопровождение учителем учебного процесса. Для оценки профессиональной деятельности будущего учителя физики-математики Алексеева А.А. выделяет следующие критерии: «организация работы на уроке; взаимодействие с учащимися на уроке; формирование учителем физико-математических понятий у учащихся на уроке; владение математической речью учителем на уроке; методическое обеспечение учителем учебного процесса; поддержание на уроке креативной атмосферы, способствующей развитию математических способностей учащихся; форма поведения; поддержание дисциплины на уроке; оценка уровня знаний учащихся» [1].

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный университет им.К.Минина» начал подготовку учителей по физике и математике с 2016 года, срок обучения 5 лет. Основная цель программы – комплексная и качественная подготовка педагога в области физико-математического образования, способного эффективно применять современные образовательные технологии в профессиональной деятельности.

В таблице представлены данные по приему в Мининский университет по данному направлению таблица 1.

Таблица 1

Результаты приема по направлению Педагогическое образование, профиль Физика и математика (с 2020 года профиль Математика и физика)

	2016	2017	2018	2019	2020
Количество бюджетных мест	10	12	15	14	14
Проходной балл	151	173	168	148	216

Из таблицы видно, что самый высокий проходной балл приходится на 2020 год. Это обусловлено тем, что абитуриенты при поступлении предоставляют вместо результатов по физике, результаты по обществознанию. Средний проходной балл за четыре года (с 2016 по 2019 года) с учетом результатов по физике составляет 160 баллов.

Обучение студентов по данной программе осуществляется по модульному принципу. Учебный план по направлению 44.03.05 Педагогическое образование, профилю Физика и математика состоит из следующих модулей: 1) человек, общество, культура; 2) иностранный язык; 3) информационные технологии; 4) основы научных знаний; 5) педагогика и психология; 6) основы управленческой культуры; 7) физика атомного ядра; 8) введение в теоретическую физику; 9) основы теории поля; 10) техническое творчество; 11) физика твердого тела; 12) подготовка физика-ученого; 13) механическая картина мира; 14) электромагнитная картина мира. Для формирования положительного отношения к профессии учителя в учебный план был включен факультатив «Стратегии личностно-профессионального развития». Хочется отметить, что в учебный план на 2 курсе в 4 семестре включен комплексный экзамен готовности к будущей профессиональной деятельности (КЭГ). В состав КЭГ входит тестирование, курсовой проект и портфолио. Он выступает в качестве механизма оценки мотивационной, практической и теоретической подготовленности студентов к получению собственно педагогической профессии. В учебный план входит ряд практик, на которых обучающиеся получают возможность отработать свои знания и первичные умения: учебная (научно-исследовательская работа); производственная (педагогическая); производственная (научно-исследовательская работа). За время прохождения практики обучающийся закрепляет теоретический материал и приобретает первичные навыки учителя.

Выводы. Для улучшения подготовки учителей в области физико-математического образования необходимо провести ряд мероприятий [2]:

- введение дополнительного вступительного испытания (устный экзамен/собеседование);
- включение в учебный план на первом курсе дисциплин, изучающие элементарную математику и физику;
- организация тьюторского сопровождения первокурсников студентами старших курсов;
- применение методики погружения в предмет до начала учебного года.

Таким образом, при подготовке учителей-предметников по физике и математике необходимо обратить внимание на совершенствование развития системы подготовки специалистов в вузе. Рассмотреть фундаментальную основу модернизации физико-математического образования в плане организации учебного процесса в вузе, привлечение специалистов инновационными технологиями учебного процесса.

Литература:

1. Алексеева А.А. Особенности профессиональной деятельности студентов - будущих учителей на уроках физики и математики // ЦИТИСЭ №2 (11) 2017г. - С. 20.

2. Далингер В.А. Подготовка учителей математики в условиях новых государственных стандартов по направлению «педагогическое образование», профиль «математическое образование» // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26089> (дата обращения: 16.01.2021).

3. Заир-Бек С.И., Мерцалова Т.А., Анчиков К.М. Кадры школьного образования: возможности и дефициты // Мониторинг экономики образования, Выпуск № 18, 2020 – 17 с.

4. Коломин В.И. Фундаментальная подготовка по физике как основа формирования профессиональной компетентности будущих учителей физики Автореф. дис... док. пед. наук: 13.00.02. Волгоград, 2010 – 25 с.

5. Концепция преподавания учебного предмета «Физика» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы от 2019 года (Утверждена решением Коллегии Министерства просвещения Российской Федерации протокол от 3 декабря 2019 г. № ПК-4вн.) URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/60b620e25e4db7214971c16fb6b813b0d/> (дата обращения 14.01.2021).

6. Концепция развития математического образования в Российской Федерации (с изменениями на 8 октября 2020 года) URL: <http://docs.cntd.ru/document/499067348> (дата обращения 14.01.2021).

7. Павлова М.С. Формирование компетентности будущего учителя физики в области использования учебного физического эксперимента Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург, 2010 – 25 с.

8. Поначугин А.В. Мониторинг качества образования как важный фактор подготовки бакалавров в области прикладной информатики // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, №1. С. 4. DOI: 10.26795/2307-1281-2020-8-1-4.

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Камерилова Галина Савельевна

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

магистрант Шутова Валерия Александровна

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

магистрант Давыдова Александра Алексеевна

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

КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В СФЕРЕ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы коммуникативно-ориентированного обучения в области безопасности жизнедеятельности и пути их решения посредством разработки и реализации в образовательной практике коммуникативных моделей. Выделены и обоснованы коммуникативные иерархическая, горизонтальная, интерактивная и резонансная модели. Установлены назначение каждой модели и область их применения в обучении безопасности жизнедеятельности. Раскрываются структурно-функциональные особенности учебного взаимодействия в рамках предлагаемых моделей. Делается вывод о том, что предлагаемые коммуникативные модели обучения взаимно дополняют друг друга и образуют целостный учебный модельный комплекс.

Ключевые слова: коммуникативно-ориентированное обучение, иерархическая модель, горизонтальная модель, интерактивная модель, резонансная модель, диалог, цифровизация, безопасность жизнедеятельности.

Annotation. The article deals with the problems of communication-oriented learning in the field of life safety and the ways to solve them through the development and implementation of communication models in educational practice. The communicative hierarchical, horizontal, interactive and resonant models are identified and justified. The purpose of each model and the scope of their application in life safety training are established. The structural and functional features of educational interaction within the framework of the proposed models are revealed. It is concluded that the proposed communicative learning models complement each other and form an integral educational model complex.

Keywords: communication-oriented learning, hierarchical model, horizontal model, interactive model, resonant model, dialogue, digitalization, life safety.

Введение. Современные тенденции общего образования в сфере безопасности жизнедеятельности определяют необходимость разнообразного учебного взаимодействия, отражающего растущую роль информационно-коммуникационного вектора общественного развития. Благодаря активной межсубъектной коммуникации в школьном курсе «Основы безопасности жизнедеятельности» создаются благоприятные условия для личностного развития обучающихся. Обмениваясь между собой ценностями и эмоциями, знаниями, способами деятельности, обучающиеся приобретают необходимый аксиологический, когнитивный, праксиологический опыт безопасного поведения. Внимание к общению и сотрудничеству субъектов образования отражено в действующих ФГОС общего образования, что актуализирует проблему использования в обучении безопасности жизнедеятельности новых диалоговых идей и коммуникативных моделей. В основе процесса учебной коммуникации в сфере безопасности жизнедеятельности заложены идеи коммуникативно-ориентированного обучения (Е.С. Полат, М.Ю. Бухарина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров [5]), социокультурной коммуникации (И.А. Колесникова [4]), диалогового взаимодействия (В.С. Библер [1], М.М. Бахтин). Исходя из подходов специалистов, сформировалось представление о коммуникативной модели обучения, которая отражает структурно-функциональные особенности учебного взаимодействия. В зависимости от характера взаимодействия субъектов коммуникации выделяются различные коммуникативные модели обучения, в рамках которых происходит ценностно-смысловой информационный

обмен, обеспечиваемый общностью интересов обучающихся, единым предметным полем безопасности жизнедеятельности, образовательной средой. Активное субъект-субъектное равноправное взаимодействие в ситуации диалога обеспечивает взаимопонимание, позитивность взглядов, толерантность. Целью работы являлось выделение и исследование особенностей коммуникативно-ориентированного обучения в сфере безопасности жизнедеятельности, определение коммуникативных моделей и условий их реализации в образовательной практике школы.

Изложение основного материала статьи. Развитие аффективной, когнитивной, волевой сфер сознания личности обучающегося, формирование его качеств, происходит в различных ситуациях педагогического взаимодействия [2]. Современный этап развития образования характеризуется сменой приоритетов: односторонне направленное воздействие учителя на ученика заменяется на взаимодействие, их совместную деятельность («от воздействия на взаимодействие»). Формируются разные коммуникативные модели обучения, в основе которых заложен характер взаимодействий субъектов образования. В числе моделей педагогической коммуникации выделяются иерархическая, горизонтальная, интерактивная, резонансная [4], используемые нами в коммуникативно-ориентированном обучении безопасности жизнедеятельности. Используемые модели выполняют определенные педагогические функции и отражают специфику стоящих перед учителем методических задач.

Коммуникативная иерархическая модель обучения сопряжена с привычной, традиционной линейной формой общения «учитель-ученик», которая отличается однонаправленностью «передачи» учебного материала. Доминирует монологическая форма общения. При этом решаются задачи мотивации обучения, строгой логики изложения информации, подтверждения основных положений убедительной аргументацией, применением адекватных средств активизации восприятия. Иерархическая модель является востребованной при объяснении нового сложного материала, не предусматривающего дискуссий (Единая государственная система предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций, современные боевые средства и их поражающие факторы). Целесообразно использование данной модели в процедуре описаний обеспечения безопасности в чрезвычайных ситуациях природного, техногенного, экологического, социального характера. Грамотно построенное описание раскрывает целостный и зримый образ грядущей угрозы и мер по ее предупреждению. Интерес обучающихся поддерживается яркой визуализацией, использованием метафор, образной речи, наглядными фактами из реальной жизни, мультимедийными презентациями. Иерархическая модель незаменима при проведении инструктажей по выполнению практических, лабораторных и самостоятельных работ. Заданный четкий алгоритм деятельности обеспечивает правильность выполнения заданий и экономит время на их выполнение. К достоинствам подобного вида коммуникации следует отнести адекватность восприятия обучающимися нового учебного материала, единое понимание основных понятий, формирование целостного представления об изучаемом опасном явлении, научного стиля мышления на основе логических методов познания.

Коммуникативная горизонтальная модель обучения безопасности жизнедеятельности предусматривает свободное общение обучающихся и учителя в режиме диалогового взаимодействия. В научных исследованиях о культуре диалога М.М. Бахтина, В.С. Библера, П.С. Гуревича диалог рассматривается как особый способ взаимодействия сознаний участников, что ведет к возникновению между ними понимания, то есть совместного уяснения смысла [1]. В связи с этим любое высказывание участников в области безопасности жизнедеятельности трактуется как особая смысловая единица, требующая ответа. Диалог предусматривает равноправную форму общения всех обучающихся, право каждого участника на собственное аргументированное мнение, свободную открытую дискуссию в рамках установленных правил. Складывающееся субъект-субъектное взаимодействие приобретает характер сотрудничества, которое обладает высоким творческим потенциалом. В нашей практике при изучении опасностей терроризма и экстремизма использовалось обучение в сотрудничестве (cooperative learning) в вариантах «Student Team Learning (STL, обучение в команде) и cooperative learning –Jigsaw (ажурная пила). Объединенные в группы участники совместно работают над решением единой задачи, получая групповую оценку. Это является удачным мотиватором для самостоятельной работы каждого, развития у него персональной ответственности за выполнение заданий, заботы об общем успехе. Обучающиеся готовы оказать посильную помощь, провести консультацию и проконтролировать деятельность других участников. В процессе групповой работы формируется опыт работы в команде и групповая солидарность. В результате творческого сотрудничества формируется понимание социально-психологической общности всех участников: «Мы!» (подготовка к проведению акции «Бессмертный полк»). Основанное на усвоенной когнитивной платформе обсуждение ведет участников к открытию новых знаний в области безопасности жизнедеятельности, успешное овладение способами безопасного поведения, их творческому применению в незнакомых ситуациях. Учитель, открытый к совместной деятельности, демонстрирует позитивный настрой и способность успешно выполнять функции модератора в групповых дискуссиях.

Групповая работа организована в три этапа, различающихся задачами и спецификой диалогового взаимодействия, разработанного на основе видов диалога, обоснованные в исследованиях Е.А. Копыловой [6]. Первый мотивационно-целевой этап, в задачи которого входит осознание проблемы безопасности и осмысление цели работы опирается на эмпатийно-личностный, репрезентирующий виды диалога, а также диалог-включенность. Организованный учителем эмпатийно-личностный диалог обеспечивает комфортность образовательной среды, в которой успешно устанавливается продуктивное учебное взаимодействие. В процессе репрезентирующего диалога происходит актуализация личного опыта по обеспечению безопасности и понимание необходимости поиска нового знания. В ходе диалога – включенности оценивается роль совместной работы, преимуществ групповой деятельности, собственного коммуникативного потенциала. Второй информационно-познавательный этап организован на базе эвристического и аргументирующего видов диалога, диалога-диспута. В задачи эвристического диалога входит самостоятельный поиск новой информации. Так, при работе с учебником, устанавливается агрессивная сущность терроризма, его методы, правила поведения при заложничестве. Во время диалога учитель по заранее подготовленным вопросам (на сравнение, выделение главного, обобщение, моделирование ситуаций) развивает эвристические способности мышления. Аргументирующий диалог помогает раскрыть сущность новых понятий, их личную и общественную значимость, доказать правильность своих суждений. Обоснованная аргументация строится в логике: высказывание – убедительные доводы – демонстрационные примеры и факты. Диалог-диспут позволяет усвоить материал на высоком смысловом

уровне, поскольку в ходе дискуссии создается особая эмоциональная и интеллектуальная напряженность, способствующая познавательной активности. Третий творческо-практический этап направлен на формирование устойчивых убеждений и взглядов в отношении угроз терроризма в ходе аргументирующего диалога, диалога-одобрения. Убеждения, являясь ценностно-смысловой основой безопасного поведения, определяют способы деятельности в границах приемлемого риска. Диалог-одобрение оценивает правильность сформированных у обучающихся убеждений, а также закрепляет их в безопасных социальных действиях.

Коммуникативная интерактивная модель обучения безопасности жизнедеятельности, основные положения которой раскрывались нами ранее [3], предусматривает конструирование динамического сценария урока или его фрагмента, включающего межсубъектное взаимодействие с использованием цикла обратной связи, действующего оперативно. В этом случае общение между обучающимися может основываться на личностных предпочтениях и потребностях и обеспечивать возможность выбора личной образовательной траектории обучения. Участники взаимодействия определяют содержательный контент, выбирают виды деятельности по его освоению. Данный вид модели становится особенно востребованным в условиях повсеместной цифровизации образования [7], в числе и в области безопасности жизнедеятельности. Обучение в режиме online позволило нам использовать платформу ZOOM для организации синхронной интерактивности путем проведения учебных, видеоконференций, и широкие возможности асинхронной интерактивности (электронная почта, форумы и др.). Интерактивная модель обучения при правильном использовании обеспечивает высокую продуктивность и креативность учебной деятельности, при которой, во-первых, увеличивается общий объем усваиваемого содержания образования в сфере безопасности жизнедеятельности; во-вторых, повышается качество самой учебной деятельности за счет творческой разработки авторских образовательных продуктов. Учет обратной связи позволяет по мере реализации модели осуществлять своевременную корректировку учебного процесса, индивидуальных и групповых видов деятельности, темпа их выполнения.

Коммуникативная резонансная модель обучения безопасности жизнедеятельности отражает чувственную сферу личностного взаимодействия и его эмоциональный резонанс. Известно, что эмоционально-ценностные отношения определяют глубокую внутреннюю мотивацию, что благоприятно сказывается на качестве обучения. Подростки, ориентированные на общение, могут быть в эмоциональном возбуждении или проявлять беспокойство по поводу неуверенности в своих силах. Проявляемые коммуникативные эмоции, отражают потребности и желания обменяться чувствами, мыслями, убеждениями, что обеспечивает общее понимание растущих угроз и необходимости сплочения для их предотвращения.

Сопоставительный анализ коммуникативных моделей обучения безопасности жизнедеятельности позволил установить их растущую значимость и востребованность при решении различных педагогических задач. Выявлен общий тренд, проявляющийся в развитии коммуникативной горизонтальной модели, ориентированной на диалоговое взаимодействие и групповую работу обучающихся в обеспечении безопасности жизнедеятельности. Наибольшей прогресс отмечается в коммуникативной интерактивной модели обучения, что обусловлено информатизацией образования в области безопасности жизнедеятельности и дистанционным режимом обучения.

Выводы. Коммуникативно-ориентированное обучение в сфере безопасности жизнедеятельности отражает информационно-коммуникационное направление общественного развития и требования действующего государственного образовательного стандарта. Для его реализации выделены и обоснованы коммуникативные иерархическая, горизонтальная, интерактивная и резонансная модели обучения. Каждая из моделей ориентирована на выполнение определенных функций и предназначена для решения конкретных педагогических задач в школьном курсе «Основы безопасности жизнедеятельности». Проведенное исследование позволило установить приоритетность использования иерархической модели для усвоения научного содержания безопасности жизнедеятельности; горизонтальной, интерактивной и резонансной моделей – в реализации личностно-ориентированного развивающего образования, реализующего принципы диалогичности, сотрудничества, интерактивности. В условиях масштабной цифровизации особую роль приобрела коммуникативная интерактивная модель, позволившая в условиях изоляции организовать учебный процесс дистанционно. Выделенные коммуникативные модели не противопоставляются, а дополняют друг друга, образуя целостный модельный комплекс.

Литература:

1. Библер В.С. Культура: диалог культур (опыт определения) // Вопросы философии. 1989. №6. С. 31-42.
2. Выготский Л.С. Психология развития личности. М.: Смысл, 2005. 1136 с.
3. Камерилова Г.С., Картавых М.А., Прохорова И.В. Коммуникативная компетентность личности в области безопасности жизнедеятельности: монография. М.: ФЛИНТА; Нижний Новгород: Мининский университет, 2017. 212 с.
4. Колесникова И.А. Коммуникативная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластёнина. – М.: Академия, 2007. – 336 с.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухарина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
6. Копылова Е.А. Учебный диалог как фактор смыслообразования в процессе обучения старших школьников: дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. Тюмень. 2011. 184 с.
7. Строков А.А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8. № 2. URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-2-15> (дата обращения 05.02.2021 г.)

УДК 378

преподаватель кафедры организации правоохранительной деятельности, старший лейтенант полиции Карачаев Аслан Русланович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД (филиал) Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ПРАВОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье автор характеризует наиболее эффективные интерактивные методы обучения, используемые при обучении студентов правовым дисциплинам. Изучается способность активизации учебно-познавательных способностей студентов юридических факультетов при применении в учебном процессе интерактивных методов обучения. Обращается особое внимание на значение интерактивных методов обучения в процессе формирования общих и профессиональных правовых компетенций студентов вузов. Автором приводится характеристика наиболее часто применяемых в учебном процессе интерактивных методов обучения, а также выделяются их положительные и отрицательные стороны.

Ключевые слова: метод обучения, правовая подготовка, интерактивный метод, диагностика, профессиональный навык, учебный процесс.

Annotation. In the article, the author characterizes the most effective interactive teaching methods used in teaching students legal disciplines. The ability to activate the educational and cognitive abilities of law students when using interactive teaching methods in the educational process is studied. Special attention is paid to the importance of interactive teaching methods in the process of forming general and professional legal competencies of university students. The authors describe the most frequently used interactive teaching methods in the educational process, as well as highlight their positive and negative aspects.

Keywords: teaching method, legal training, interactive method, diagnostics, professional skill, educational process.

Введение. Выбор метода обучения играет решающую роль при преподавании дисциплин. Особенно это становится актуальным при преподавании дисциплин правового цикла, где объем материала, который должен запомнить и, главное, суметь проанализировать, студент настолько велик, что без применения особых методов обучения и помощи преподавателя то весьма затруднительно. Современная педагогическая наука выработала много новых эффективных методов обучения, помогающих преподавателю донести до студентов учебный материал и заинтересовать их в дальнейшей работе над темой. Одним из таких действенных методов обучения, по нашему мнению, являются интерактивные методы обучения, которые помогают преподавателям юридических вузов с помощью создания различных учебных ситуаций вызывать интерес студента к изучаемому учебному материалу.

Изложение основного материала статьи. В современном высшем образовании мы все наблюдаем внедрение в учебный процесс совершенно новых технологий и методов обучения для повышения эффективности образования. Именно одним из таких методов обучения выступает интерактивный метод, который направлен на то, чтобы разнообразить учебный процесс, внести некую новизну, и подготовить будущих юристов к профессиональной деятельности. Именно интерактивные методы обучения способны выработать у студентов социально полезные для юриста знания и навыки, качества и компетенцию, необходимую для профессионального становления и развития [1].

Для любого преподавателя очень трудно внедрять в уже четок сформированный предшественниками учебный процесс, особенно когда у преподавателя нет достаточных знаний и навыков в педагогической науке. Очень трудно отойти от традиционных методов обучения и внедрять новые техники, ведь сами преподаватели учились по традиционным методам. Как бы не было сложно, каждый преподаватель должен понимать, что новая действительность диктует для общества другие правила поведения, где будущий юрист уже с первых дней занятия профессиональной деятельности должен показать, что он не только знает теоретический материал, но и способен применить его в практической деятельности.

Интерактивные методы обучения превращают студента из пассивного слушателя в активного участника учебного процесса, способствуют его включению в процесс обсуждения темы, практической проработки вопросов. Причем, данные методы обучения не только активизируют работоспособность студента, но объединяют учебную группу в ходе обсуждения проблемных моментов.

Очень часто, сами преподаватели не могут понять, какие методы обучения являются активными, а какие интерактивными. Официальной классификации по данным методам обучения тоже не существует [2]. Сложности вызывает сам процесс четкого разграничения интерактивных и активных методов обучения. В ходе активного метода обучения студент и преподаватель сотрудничают друг с другом и общаются в течение всего занятия на основе демократического стиля.

Интерактивный метод обучения использует постановку приближенных к жизненным ситуациям моделей и игры для совместного решения обозначенных преподавателем проблем по теме занятия [3].

Отличием интерактивного метода обучения от активного является то, что он является наиболее современной формой активного метода и предполагает проведение занятий в форме непрерывного диалога преподавателя со студентами и самих студентов друг с другом [4].

Наиболее обоснованным нам представляется метод классификации, предложенный Л.Н. Вавиловой и Т.Н. Паниной, в соответствии с которым, интерактивные методы обучения делятся на три категории:

1. игровые;
2. тренинговые;
3. дискуссионные.

Игровые методы интерактивного обучения включают:

1. творческие игры;
2. деловые игры;
3. дидактические игры;
4. организационно-деятельные игры;
5. ролевые игры.

Дискуссионные методы интегративного обучения включают:

1. групповая дискуссия;
2. разбор определенной ситуации;
3. диалог.

Тренинговые методы интерактивного обучения включают:

1. сензитивные тренинги;
2. коммуникативные тренинги.

Интерактивный метод обучения применяется чаще всего при проведении занятий практической направленности. Форму занятия преподаватель может выбрать самостоятельно, в зависимости от особенностей изучаемой темы. Интерактивное обучение позволит в значительной степени повысить эффективность учебного процесса.

Главным составляющим при интерактивном обучении является сотрудничество участников группы с преподавателем и друг с другом при моделировании различных ситуаций и обмене информацией. Студенты погружаются в искусственно созданную ситуацию и совместными усилиями в ходе бесед и дискуссий рассматривают все аспекты проблемы [5]. Каждый имеет возможность высказать свое мнение и предложить свой метод решения проблемы, они проводят совместную оценку и контроль ситуации. Преподаватель не должен вмешиваться в процесс обсуждения темы, он может лишь направлять беседу в нужное русло.

Для студентов юридических факультетов интерактивные методы обучения имеют явные преимущества, так как развивают у них аналитические навыки, усиливают мотивацию к обучению, развивают их коммуникативные способности, обучают работе с современными технологиями обработки информации и т.д.

Определив тему занятия, преподаватель выбирает наиболее оптимальную методику его проведения, в зависимости от проблемных моментов и объема учебной информации. Если выбор преподавателя падает на интерактивные методы обучения, он должен, прежде всего, определить план занятия, выбрать техническую сторону проведения, основные моменты, на которые стоит обратить внимание студентов, время проведения, вид интерактивного занятия.

Занятие можно проводить в виде группового обсуждения, где каждый студент излагает свою аргументированную точку зрения [6]. Выслушав мнение каждого, преподаватель совместно с учебной группой выбирает наиболее оптимальный путь решения проблемы в ходе обсуждения.

Можно предложить каждому студенту создать свой проект по теме и выступить с ним перед аудиторией. Это возможно лишь по теме, которая уже проработана с учебной группой и студенты имеют о ней общее представление.

Если тема занятия предполагает активный поиск новых путей решения проблемы, преподаватель может предложить студентам провести занятие в виде деловой игры [7]. Данный метод обучения очень приветствуется студентами, так как позволяет в игровых условиях проработать учебный материал и максимально приближенно к реальной жизни показывает суть работы юриста.

Имитируя различные правовые ситуации, преподаватель показывает студентам важность применения полученных знаний в реальной жизни и степень их успешности как будущих профессионалов своего дела. В ходе деловой игры студенты получают представление об эмоционально-личностной характеристике будущей профессии, поймут свои упущения в знаниях и в дальнейшем в ходе самостоятельной работы устранят выявленные у себя пробелы в знаниях [8].

Для будущих юристов особенно актуальны деловые игры в виде имитации судебных процессов. Выступая в качестве судьи, защитника, прокурора студенты наглядно видят свою будущую профессию и имеют возможность выбрать свою специализацию. Именно их эмоциональное отношение к профессии определит, кем они станут в будущем, и в каком направлении им стоит развиваться.

Проведение учебных занятий в виде дискуссии представляет собой совместное обсуждение предложенной преподавателем темы. Она очень эффективна в плане того, что дискуссия позволяет развивать коммуникативные и аналитические способности студентов, позволяет им обмениваться мнением, совместно обсуждать, видеть проблему с позиции каждого участника [9]. Студенты учатся здесь слушать мнение собеседника и аргументировать свою позицию по проблеме.

Дискуссия по правовым дисциплинам может проводиться в различных видах:

1. Проблемная.
2. Дискуссия в виде дебатов.
3. Классическая.
4. Экспресс-дискуссия.
5. Дискуссия в виде «круглого стола».
6. Текстовая дискуссия.
7. Ролевая дискуссия и т.д.

Проводя интерактивное занятие с помощью применения кейс-методов, позволит преподавателю создать конкретную ситуацию и предоставит студентам изучить событие с разных точек зрения [10]. Анализ конкретной ситуации с применением кейс-метода можно проводить на основе реального дела или выдуманного события. Студенты изучают предложенную ситуацию в полевых условиях и находят пути решения проблемы.

С помощью кейс-методов студенты-юристы легко осваивают теоретический материал, разбирают различные гипотетические ситуации, соотносят реальную жизнь с выдуманной проблемой. Это позволяет им применять аналитические и системные методы в решении проблем, вносит в обучение элемент загадочности, тем самым усиливая их интерес к изучаемой дисциплине [11].

Интерактивный метод обучения в форме тренинга проводится для развития навыков общения и активизации студентов на занятиях [12]. В тренинге должно участвовать не менее двадцати человек. Его проведение включает два этапа:

1. Предоставление необходимого теоретического материала по теме.
2. Проведение самого тренинга и выработка практических его результатов.

Тренинг позволяет студентам-юристам закрепить новый материал, в ходе занятия получить новые практические навыки по выбранной профессии.

Выводы. Перечень существующих интерактивных методик обучения по правовым вопросам настолько широк, что в одном исследовании невозможно охарактеризовать каждую из них. В целом, любой вид

интерактивного обучения для студентов юридических факультетов обладает большой практической ценностью, так как позволяет увидеть в полевых условиях плюсы и минусы будущей профессии и оценить свой уровень знания на данный момент.

Литература:

1. Муляр Е.Н., Прошутинская А.О. Инновации в обучении праву: сочетание традиционных и инновационных технологий в правовом обучении. // Инновационная наука. 2016. № 5-3. С. 151-154.
2. Иваненко А.Ю., Иваненко Я.И. Интерактивные методы правового обучения как элемент взаимодействия педагога и учащихся. // Матрица научного познания. 2020. № 12. С. 395-397.
3. Арустамян Д.В., Дроздова Е.А. Использование интерактивных методов обучения в учебном процессе. // Евразийский союз ученых. 2018. № 7. С. 7-8.
4. Иванова С.Г. Применение активных методов обучения при формировании правовой компетентности студентов. // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2007. № 12. С. 57-61.
5. Куршев А.Х. Эффективные методы обучения в системе организации самостоятельной работы студентов. // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-1. С. 185-188.
6. Османов М.М., Куршев А.Х. Современные методы активного и интерактивного обучения, применяемые в ходе освоения правовых дисциплин. // Евразийский юридический журнал. 2020. № 7. С. 437-438.
7. Рашупкина Л.В., Шоргина Е.В. использование интерактивных методов обучения при проведении занятий по гражданско-правовым дисциплинам ВО ВЮИ ФСИН России. // Вестник общественной научно-исследовательской лаборатории. 2018. № 11. С. 163-169.
8. Крюкова Н.В., Макаренко Г.И. некоторые особенности подготовки обучающихся и использования интерактивных методов обучения при преподавании правовых дисциплин. // Вопросы педагогики. 2020. № 2. С. 103-106.
9. Гаджиева П.Д. Интерактивные методы как средство модернизации правового обучения. // Инновации в образовании. 2011. № 1. С. 81-87.
10. Шелкоплясова Н.И. Роль методов интерактивного обучения в реализации компетентностной парадигмы образования (на примере правовых дисциплин). // Вестник Тульского филиала Финуниверситета. 2016. № 1. С. 244-246.
11. Попова С.А., Баглаева Е.М. Использование интерактивных методик обучения бакалавров дисциплинам уголовно-правового цикла в Нижегородской Правовой Академии. // Вестник Нижегородской правовой академии. 2017. № 13. С. 70-74.
12. Муляр Е.Н., Прошутинская А.О. Инновации в обучении праву: сочетание традиционных и инновационных технологий в правовом обучении. // Инновационная наука. 2016. № 5. С. 151-154.

Педагогика

УДК 371.8

доктор педагогических наук, доцент Картавых Марина Анатольевна

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

директор Воронина Ирина Александровна

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Школа № 129» (г. Нижний Новгород);

аспирант Аракелян Артем Артурович

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

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ШКОЛЬНОГО КУРСА ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению воспитательного потенциала школьного курса основ безопасности жизнедеятельности. Повышенное внимание к вопросам воспитания в современной педагогической науке объясняет актуальность тематики выполненной работы. Проведен анализ работ, посвященных воспитательным аспектам образования в области безопасности жизнедеятельности. Обращено внимание на потенциал курса основ безопасности жизнедеятельности и раскрыты особенности применения методов и приемов духовно-нравственного, гражданского, правового, патриотического, эстетического, экологического воспитания на уроках и во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: воспитание, основы безопасности жизнедеятельности, метод, прием, культурная личность безопасного типа поведения.

Annotation. The article is devoted to the consideration of the educational potential of the school course of the basics of life safety. The increased attention to issues of education in modern pedagogical science explains the relevance of the topics of the work performed. Analysis of works on educational aspects of life safety education has been carried out. Attention was drawn to the potential of the course of the basics of life safety and the peculiarities of the use of methods and techniques of spiritual and moral, civil, legal, patriotic, aesthetic, environmental education in lessons and out-of-hours activities were revealed.

Keywords: education, the basics of life safety, method, reception, cultural personality of a safe type of behavior.

Введение. Идеологическая «пропасть», в которой оказалась наша страна в 90-е годы прошлого века, новые ценностные ориентиры и достижения современной России на мировой арене, способствующие восстановлению ее репутации как сильного суверенного государства, привели к необходимости пересмотра всех составляющих педагогического процесса и усиления внимания к его воспитательным сторонам, что чрезвычайно актуализирует рассматриваемую проблематику.

В сравнении с большинством традиционных школьных учебных дисциплин по историко-педагогическим меркам основы безопасности жизнедеятельности прошли еще незначительный путь своего становления и развития – всего тридцать лет. Однако даже за этот период в три десятилетия уже накоплен определенный опыт обучения и воспитания школьников. Проведенный анализ большинства теоретических и прикладных, в частности – дидактических исследований показал, что они касаются содержательных и организационно-технологических аспектов обучения основам безопасности жизнедеятельности (С.В. Абрамова, Л.А. Акимова, С.В. Алексеев, Е.Н. Бояров, Н.Ф. Виноградова, В.В. Гафнер, Л.Н. Горина, Г.С. Камерилова, М.А. Картавых, В.Н. Латчук, В.В. Марков, С.К. Миронов, А.А. Михайлов, Л.А. Михайлов, В.Н. Мошкин, С.В. Петров, Р.И. Попова, П.В. Станкевич, О.М. Филатова). При этом значительный воспитательный потенциал курса основ безопасности жизнедеятельности еще изучен и охарактеризован фрагментарно и явно недостаточно. В представленной статье авторами предпринята попытка раскрыть и обобщить различные аспекты содержательных сторон воспитательного процесса при освоении обучающимися школьного курса основ безопасности жизнедеятельности.

Изложение основного материала статьи. К воспитательным аспектам педагогического процесса традиционно привлекается внимание многих исследователей (Ю.К. Бабанский, Н.И. Болдырев, Е.В. Бондаревская, И.К. Гончаров, А.Я. Данилюк, Т.А. Ильина, Ю.А. Конаржевский, А.М. Кондаков, Ф.Ф. Королев, А.С. Макаренко, И.Т. Огородников, И.П. Подласый, С.В. Сидоров, В.А. Тишков, К.Д. Ушинский, Г.И. Щукина, И.С. Якиманская). Все упомянутые исследователи сходятся во мнении относительно целостности педагогического процесса, неотъемлемой частью которого выступает воспитание. Воспитание, в свою очередь, предполагает комплекс управляемых, последовательно разворачиваемых педагогических взаимодействий субъектов воспитательного процесса, ориентированных на развитие и саморазвитие личности обучающегося.

Воспитательные аспекты курса основ безопасности жизнедеятельности нашли отражение в работах ряда педагогов и методистов. Так В.В. Гафнером и В.Д. Ширшовым обращено внимание на эстетическое воспитание обучающихся [2]; Е.Н. Южакова рассматривала в своем диссертационном исследовании [13] условия реализации образовательно-воспитывающего потенциала курса «Основы безопасности жизнедеятельности» в интегративном пространстве полной школы; Э.Я. Егорова обращала внимание на педагогические условия формирования у школьников позитивного отношения к здоровому и безопасному поведению [4]. Различные аспекты экологического воспитания обучающихся в рамках обучения основам безопасности жизнедеятельности рассмотрены в исследованиях С.В. Алексеева, И.Б. Бичевой, Г.С. Камериловой, М.А. Картавых, Л.В. Поповой, О.М. Филатовой [6, 8, 12]. В этой связи обратимся к более детальному рассмотрению воспитательных возможностей курса основ безопасности жизнедеятельности.

В представленной работе авторы опираются на предлагаемые в классической теории воспитания виды воспитательной деятельности, которые классифицируются по их аспектам и направленности на разные сферы личности (Т.Н. Сильченкова). В этом ракурсе рассматриваются духовно-нравственное, физическое, эстетическое, гражданское, правовое, патриотическое, трудовое, экономическое и экологическое виды воспитания [11]. Учитывая интегративный характер содержания курса основ безопасности жизнедеятельности все перечисленные виды воспитательных аспектов в том или ином объеме находят отражение в рассматриваемой нами школьной учебной дисциплине. Содержание школьного курса основ безопасности жизнедеятельности четко определяется предметными образовательными результатами, отраженными в Федеральных государственных образовательных стандартах основного и среднего общего образования. Их контент-анализ позволил сделать вывод о значительном воспитательном потенциале школьного курса основ безопасности жизнедеятельности. В рассматриваемых нами направлениях воспитания, ключевые позиции занимают ценностные ориентации обучающихся, составляющие «ядро» опыта эмоционально-ценностного отношения содержания образования в области основ безопасности жизнедеятельности. Содержание школьного курса основ безопасности жизнедеятельности ориентировано на формирование у обучающихся позитивного отношения к общечеловеческим ценностям и их интериоризацию. Своеобразным «ценностным каркасом» курса основ безопасности жизнедеятельности выступают следующие позиции: «жизнь», «здоровье», «окружающая среда», «материальные ценности», «духовные ценности», которые «красной нитью» проходят через все содержание обучения и воспитания.

Раскроем последовательно особенности каждой из обозначенных воспитательных линий в контексте общего образования в области безопасности жизнедеятельности. Обратим внимание на тот факт, что большинство видов воспитательных направлений довольно сложно охарактеризовать отдельно друг от друга в контексте образования в области безопасности жизнедеятельности. Интегрированное содержание курса подразумевает и логику объединения направлений воспитательной деятельности.

Целесообразным представляется комплексное рассмотрение и применение методов и приемов духовно-нравственного, гражданского, патриотического и правового воспитания в образовании в области основ безопасности жизнедеятельности. В этом ракурсе допустимо применение в понятийном аппарате настоящей работы ряда интегрирующих терминов «гражданско-патриотическое воспитание», «гражданско-правовое воспитание».

Формирование у обучающихся позитивного отношения, понимания значимости и бесценности жизни и здоровья через освоение огромного пласта культуры безопасности жизнедеятельности является ключевой задачей курса основ безопасности жизнедеятельности. Это подразумевает формирование у обучающихся культурной личности безопасного типа поведения – человека, неспособного нанести вреда себе, другим людям и окружающей среде (Е.В. Бондаревская, Г.С. Камерилова, М.А. Картавых, Л.А. Михайлов). Не случайно в качестве предметных образовательных результатов по основам безопасности жизнедеятельности, способствующих духовно-нравственному воспитанию, выступают понимание обучающимися значимости безопасного и здорового образа жизни, личной и общественной значимости культуры безопасности жизнедеятельности.

Линии гражданско-правового и гражданско-патриотического воспитания предусматривает формирование у обучающихся позитивного отношения и подготовки к защите Отечества. Учитывая тот факт, что школьная дисциплина «Основы безопасности жизнедеятельности» является правопреемницей курса «Начальная военная подготовка», имевшего серьезную значимость в советский период развития школьного образования, содержательный блок «Основы обороны государства и основы подготовки к военной службе» выступает в качестве самостоятельного модуля. Его содержание предусматривает изучение обучающимися

нормативной базы, относящейся к исполнению гражданского долга по защите Родины, содержания военных уставов, боевых традиций вооруженных сил, славных страниц истории Российской армии.

В контексте гражданско-патриотического воспитания наиболее целесообразно применение следующих методов:

- формирования сознания с использованием приемов убеждений в необходимости службы в армии; проведение этических бесед с ветеранами Великой Отечественной войны, боевых действий и участниками ликвидации чрезвычайных ситуаций; дискуссий, диспутов с обсуждением ситуаций подвигов российских и советских воинов, обсуждение современной политической ситуации в мире, связанной с проявлениями неонацизма и случаями героизации фашизма; просмотр тематических документальных и художественных фильмов;

- организации деятельности и формирования опыта общественного поведения с применением упражнений, поручений, воспитательной ситуации, проявляющихся в несении «Вахты памяти» у Поста № 1, участии в массовых гражданско-патриотических акциях «Бессмертный полк», «Георгиевская ленточка», «Блокадный хлеб»;

- стимулирования поведения и деятельности, подразумевающих участие в соревнованиях, сюжетно-ролевых играх, таких как «Зарница», «Безопасное колесо», «Гвардеец», «Партизан».

Учитывая нарастающую социальную напряженность, связанную с широкомасштабным распространением идей экстремизма и терроризма в мировом пространстве, важнейшее значение в рамках гражданского воспитания обучающихся при освоении ими курса основ безопасности жизнедеятельности приобретает формирование у них антиэкстремистской и антитеррористической личностной позиции. Методические аспекты обозначенной проблематики раскрыты в работах В.В. Гафнера, М.А. Картавых, Т.Д. Марцинковской, В.А. Мижерикова, А.А. Аракеяна [2, 5, 9, 10]. В данном контексте рекомендуется систематическое применение приемов убеждений, этических бесед, дискуссий, воспитательных ситуаций. Неоценимую помощь оказывает применение приемов технологии развития критического мышления (корзина идей, маркировка текста, эссе, синквейн) при рассмотрении причин обозначенной проблематики, освоении правовых основ противодействия экстремизму и терроризму, правил обеспечения безопасности.

Относительно новой и актуальной содержательной линией курса основ безопасности жизнедеятельности являются вопросы обеспечения национальной безопасности. Обозначенное содержание подразумевает продолжение гражданско-правового воспитания обучающихся, связанного с пониманием ими роли нашей страны и актуальных нормативных документов в защите наших национальных интересов. Предполагается освоение школьниками правовых основ действующей государственной системы и российской законодательства, которое гарантирует гражданам защиту от внутренних и внешних угроз, в том числе в случае возникновения опасных и чрезвычайных ситуаций. Также в логике рассмотрения вопросов национальной безопасности и противодействия экстремизма и терроризма актуальным представляется развитие толерантности обучающихся и их гражданской идентичности путем разностороннего анализа культурно-исторических и национально-конфессиональных особенностей различных наций и народов нашей страны и зарубежных стран, что соответствует специфике духовно-нравственного направления воспитательной деятельности.

Эстетическое, трудовое и экономическое направления воспитательной работы не настолько явно выражены в рамках образования в области безопасности жизнедеятельности. Однако потенциал школьного курса основ безопасности жизнедеятельности для развития у обучающихся умений понимать и ценить прекрасное, выражать собственные суждения по поводу художественного воплощения действительности еще не в полной мере находят применение. В данном контексте адекватным представляется использование в образовательном процессе художественных произведений: книг, фильмов, живописи, музыкальных произведений. В качестве средств эстетического воспитания в рамках курса основ безопасности жизнедеятельности применимы произведения живописи, на которых отражены опасные природные явления:

- извержение вулкана (К. Брюллов «Последний день Помпеи»);

- гроза, которой посвящено довольно значительное количество произведений: ситуации, предшествующей грозе посвящали свои картины И.И. Шишкин, А.К. Саврасов, Ф.А. Васильев, И.И. Левитан; обстановке, складывающейся во время грозы – В.А. Тропинин, П.П. Кончаловский; после грозы – Б.И. Кустодиев, И.И. Машков, Ф.А. Васильев, А.И. Куинджи;

- буря, которая вдохновляла Б.М. Козмина, И.К. Айвазовского;

- наводнения, нашедшие отражение на полотнах А.Ф. Яковлева и В.К. Шебуева, изобразивших наводнение в Санкт-Петербурге; Ф. Моргана - наводнение в Англии, Юэ. Поля - наводнение в Сен-Клу, А. Сислея, уделившего значительное внимание в своем творчестве обозначенной чрезвычайной ситуации, показавшего наводнения в Порт-Марли, на пути в Сен-Жермен, в Маре.

Важным средством эстетического воспитания в рамках школьного курса основ безопасности жизнедеятельности являются литературные произведения и художественные фильмы, в которых содержатся яркие и красочные описания опасных и чрезвычайных ситуаций, действия героев по их предотвращению и их ликвидации; военных действий. После знакомства с художественными произведениями необходимо организовать их обсуждение.

Учитывая множественные взаимосвязи курсов основ безопасности жизнедеятельности и экологии, экологическое воспитание обучающихся представляется чрезвычайно актуальным, поскольку жизнедеятельность человека проходит в окружающей среде, а ее качество непосредственно влияет на безопасность человека. В школьном образовании по основам безопасности жизнедеятельности вопросам экологической безопасности посвящен отдельный содержательный модуль. При этом потенциалом для проведения экологического воспитания обладают все модули курса основ безопасности жизнедеятельности, поскольку ключевые экологические понятия «здоровье», «окружающая среда», «природа» пронизывают все его содержание.

Выводы. Контент-анализ школьного курса основ безопасности жизнедеятельности позволил сделать вывод о его значительном воспитательном потенциале. Предложенные варианты его применения в образовательном процессе проходят апробацию в общеобразовательных организациях. Результаты систематически проводимой педагогической диагностики свидетельствуют о целесообразности выбранных педагогических оснований.

Литература:

1. Гафнер В.В. О понятии «антиэкстремистская личностная позиция» // Safety of a person and society: materials of the international scientific conference on December 7-8, 2014. – Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». – 202 р. – Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 63. С. 79-82.
2. Гафнер В.В., Ширшов В.Д. Эстетическое воспитание учащихся при изучении предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» // Педагогическое образование в России. 2017. № 3.
3. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., В.А. Тишков Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования. М.: Просвещение, 2009. 29 с.
4. Егорова Э.Я. Педагогические условия формирования у школьников позитивного отношения к здоровью и безопасному поведению: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. Йошкар-Ола, 2004. 22 с.
5. Картавых М.А., Аракелян А.А. Модель формирования у обучающихся антиэкстремистской личностной позиции в обучении ОБЖ // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-2. С. 187-189.
6. Картавых М.А., Бичева И.Б., Попова Л.В. Образование в области безопасности жизнедеятельности и устойчивое развитие // Вестник Мининского университета. 2016. 1-1 (13). С. 21.
7. Картавых М.А., Воронина И.А., Аракелян А.А. Развитие гражданской идентичности обучающихся в условиях внеурочной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-4. С. 129-133.
8. Картавых М.А., Камерилова Г.С. Технологии образования в области безопасности жизнедеятельности: учеб. пособие. Н. Новгород: Мининский университет, 2016.
9. Марцинковская Т.Д. Психологические основы профилактики экстремистских установок подростков и молодежи // Образовательная политика. 2016. №3 (73). - С. 26-34.
10. Мижериков В.А. Организация противодействия экстремизму в образовательных организациях Московской области // Молодежный экстремизм: истоки, предупреждение, профилактика: Материалы международной научно-практической конференции. В двух частях. Часть 1. М., 2014. С. 140-144
11. Сильченкова Т.Н. Виды воспитания и их характеристика. URL: http://www.silchenkova.ru/vidi_vospit/index.html
12. Филатова О.М., Картавых М.А. Экологическая безопасность: научно-педагогический контекст // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2011. № 4. С. 838-840.
13. Южакова Е.Н. Условия реализации образовательно-воспитывающего потенциала курса «Основы безопасности жизнедеятельности» в интегрированном пространстве полной школы: Автореф. дисс. ... к.п.н. Омск, 2002, 21 с.

Педагогика

УДК 378.2

магистрант Касимова Елена Николаевна

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

кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна

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

ОСОБЕННОСТИ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье исследованы особенности слухоречевой памяти у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Определены критерии диагностики и в соответствии с ними подобраны методики для изучения состояния слухоречевой памяти у дошкольников. Проведен сравнительный анализ результатов диагностики слухоречевой памяти у дошкольников с общим недоразвитием речи и у детей с нормативным речевым развитием.

Ключевые слова: слухоречевая память, краткосрочная и долгосрочная память, опосредованное и непосредственное запоминание, объем памяти, продуктивность запоминания.

Annotation. The article examines the features of auditory-speech memory in older preschoolers with General speech underdevelopment. Diagnostic criteria were determined and methods for studying the state of auditory-speech memory in preschool children were selected in accordance with them. A comparative analysis of the results of diagnostics of auditory-speech memory in preschool children with General speech underdevelopment and in children with normative speech development was carried out.

Keywords: auditory-speech memory, short-term and long-term memory, indirect and direct memorization, memory capacity, memory productivity.

Введение. Негативной тенденцией последних лет является стабильное увеличение числа детей дошкольного возраста, имеющих различные речевые нарушения. На момент поступления в школу у многих из них недостатки речевой деятельности сохраняются и переходят на школьный этап обучения. Наиболее сложные и стойкие речевые нарушения являются причиной общего недоразвития речи (ОНР). В дошкольном возрасте любые нарушения нельзя рассматривать как локальный, изолированный дефект. Общее недоразвитие речи негативно влияет на психическую сторону развития ребенка, затрагивает память, внимание, мышление, познавательные процессы. Связано это с постоянным взаимодействием речи и высших психических функций. С одной стороны, высшие формы нервной деятельности являются психологической базой формирования речевой функции, с другой – сама речь развивает, совершенствует и изменяет психические функции [1, 2, 4, 8].

Е.А. Шитова отмечает, что у детей с общим недоразвитием речи часто выявляются нарушения слухоречевой памяти, поскольку слух играет важнейшую роль в процессе восприятия и дальнейшей передачи информации [9]. Т.И. Дубровина указывает на низкий объем слухового запоминания, быстрое забывание уже усвоенной информации, искажения при воспроизведении [3].

Слуховое запоминание относится к образному виду памяти и тесно связано с работой слухового анализатора. Главная его функция - это запоминание различных речевых и неречевых звуков. При достаточно сформированной слухоречевой памяти человек может быстро запомнить последовательность и логику явлений, событий, содержание текста, суть рассуждения и др. Слухоречевая память является своего рода базой, основой познавательных способностей человека, необходимым условием успешного обучения, приобретения опыта, новых знаний и навыков. Без достаточного уровня развития слухоречевой памяти невозможно всестороннее развитие личности [5].

Д.Б. Эльконин в своих исследованиях отмечает, что именно память играет основополагающую роль в развитии у ребенка высших психических функций. Память определяет успешность формирования других психических познавательных процессов, и в тоже время является наиболее чувствительной к любым изменениям, затрагивающим растущий головной мозг ребенка, поэтому может выступать, как своеобразный показатель состояния психического развития в целом [10].

Важность своевременного выявления недостатков речеслуховой памяти и последующая их коррекция позволяет достигнуть наибольшей результативности в системе логопедической работы по устранению общего недоразвития речи и наиболее успешно подготовить детей к дальнейшему школьному обучению.

А.Н. Леонтьев подчеркивает, что у детей с ОНР в объеме слуховой памяти существует большая вариабельность, в целом наблюдается ее общее снижение. При этом уровень слуховой памяти находится в прямой зависимости от уровня речевого развития. Например, у детей с задержкой речи нет выраженных различий в объемах слуховой и зрительной памяти. А.Н. Леонтьев, проводя исследования процессов преднамеренного запоминания у детей с ОНР установил следующие особенности: такие дети медленнее своих сверстников с нормальной речью ориентируются в условиях заданий, поэтому результаты их всегда несколько ниже в сравнении с нормой [6].

Т.Б. Филичева достаточно подробно исследовала память детей с речевыми нарушениями, в результате автор пришла к выводу, что при относительно сохранной логической и смысловой памяти, существенно отстает в развитии вербальная память и продуктивность запоминания в сравнении с детьми с нормальной речью. Дети не могут надолго удержать инструкции к заданиям, путаются в последовательности, меняют элементы действий. У некоторых дошкольников с ОНР отмечается низкий уровень припоминания информации, сочетающийся с ограниченными возможностями познавательной сферы [8].

Таким образом, анализ теоретических источников подтверждает значительную вариабельность развития слухоречевой памяти у дошкольников с ОНР - от грубого недоразвития до относительной нормы. Отмечаются следующие характерные особенности слухоречевой памяти у дошкольников с ОНР: малый объем запоминаемой информации; сложности при припоминании слов; быстрое забывание недавно прослушанного и воспринятого материала; эхолалии, либо называние новых слов, акцентирование внимания на второстепенных деталях, не замечая главных, замены слов по принципу фонематического сходства, элизии, замены слов по смысловому признаку, при этом, допущенные ошибки при воспроизведении слов дети обычно не замечают и потому не исправляют. Доказана тесная взаимозависимость между состоянием слухоречевой памяти и уровнем речевого развития ребенка: чем тяжелее степень речевого дефекта, тем более несформированной оказывается слухоречевая память.

Изложение основного материала статьи. В формате заявленной темы было проведено исследование состояния слухоречевой памяти у старших дошкольников с ОНР. Экспериментальное исследование проводилось на базе детского центра эстетического воспитания «Журавлик» г. Нижнего Новгорода. В нем приняли участие 40 детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет). Испытуемые были разделены на две группы – экспериментальную, в которую вошли дошкольники с ОНР и контрольную (дети с нормативным речевым развитием), по 20 детей в каждой группе.

Для точности и объективности диагностики были отобраны критерии диагностики состояния слухоречевой памяти у дошкольников, к которым отнесли следующие:

- состояние кратковременной слуховой памяти;
- состояние долговременной слуховой памяти;
- уровень развития смысловой памяти;
- объем речевой памяти;
- особенности и продуктивность опосредованного запоминания.

По каждому из перечисленных критериев были выбраны соответствующие методики. Для исследования состояния кратковременной слуховой памяти использовалась методика «10 слов» А.Р. Лурия, которая позволяет исследовать такие процессы памяти, как запоминание информации, сохранение и воспроизведение. По этой же методике исследовалось состояние долговременной слуховой памяти, посредством отсроченного воспроизведения уже заученных слов [7]. Поскольку большинству дошкольников на момент проведения диагностики было 6 лет и 10 слов детям сложно запомнить, то методика была сокращена до 7 слов. Методика парных ассоциаций «Запомни пару» (М.У. Калкин) использовалась для исследования состояния смысловой памяти. Испытуемым предлагалось запомнить пары стимулов (в виде картинок, слов или не связанных между собой слогов) и при последующем предъявлении одного элемента пары воспроизвести по памяти второй элемент.

Для исследования объема речевой памяти, а также способности детей к пониманию и запоминанию текста, была использована методика «Воспроизведение рассказа» (автор С.Я. Рубинштейн). Направлена на определение уровня и объема речевой памяти и способности к запоминанию текстов.

Особенности продуктивного и опосредованного запоминания исследовались по методике А.Н. Леонтьева «Опосредованное запоминание». Данная методика была разработана автором еще в 30-х годах прошлого века, включает в себя достаточно полный материал для анализа и оценки способности детей к образованию логических и смысловых связей между словом и наглядным изображением. В качестве опоры для запоминания испытуемым предлагались наглядные картинки [6].

Результаты диагностики состояния кратковременной слуховой памяти (методика «10 слов» А.Р. Лурия) показали, что ее уровень в экспериментальной группе несколько снижен в сравнении с контрольной группой.

Только 20% испытуемых КГ смогли воспроизвести 5-6 слов с первого предъявления, что соответствует высокому уровню. Для сравнения в КГ с первого раза 5-6 слов воспроизвели 40% испытуемых. Средний уровень показали 30% испытуемых ЭГ и 45% в КГ. С первого предъявления дети воспроизвели 3-4 слова. Низкий уровень выявлен у 30% испытуемых ЭГ и у 15% в КГ. С первого предъявления дошкольники смогли произнести не более 2-х слов. Очень низкий уровень показали 20% дошкольников ЭГ. При первом прослушивании дети не смогли воспроизвести ни одного слова. Следует отметить, что повторы одного и того же слова, а также искажения слов допустили большинство испытуемых ЭГ. Таким образом, исследование кратковременной слуховой памяти показало низкую способность к непосредственному запоминанию в группе дошкольников с ОНР.

Результаты диагностики состояния долговременной слухоречевой памяти при отсроченном воспроизведении слов по методике А.Р. Лурия также выявили низкий уровень ее развития у испытуемых ЭГ в сравнении с контрольной группой. В ЭГ испытуемые при воспроизведении слов заменяли слова-стимулы синонимами или близкими по звучанию. Наблюдались определенные сложности при запоминании слов: испытуемые с ОНР не прослушивали весь ряд слов до конца, а сразу же повторяли их за предъявлением, некоторые дети предпочитали назвать другое, часто неправильное слово, чем признать, тот факт, что они не запомнили исходное слово-стимул (это объясняется особенностями личностной сферы дошкольников с ОНР). Испытуемые контрольной группы, если затруднялись вспомнить нужное слово, предпочитали его пропустить. Таким образом, результаты диагностики выявили низкий уровень развития кратковременной и долговременной памяти у старших дошкольников с ОНР.

Исследование уровня развития смысловой памяти также показало более низкие результаты в ЭГ в сравнении с КГ, но при этом, выше, чем результаты исследования объема кратковременной и долговременной памяти. Высокий уровень в ЭГ показали 35% испытуемых, в КГ – 60%. После первого предъявления пары ассоциаций дети правильно воспроизвели второе слово из 5-6 пар ассоциаций, что соответствует высокому уровню. Средний уровень показали 40% испытуемых ЭГ и 25% в КГ. После первого предъявления дошкольники смогли назвать слова из 3-4 парных ассоциаций. Низкий уровень выявлен у 25% испытуемых ЭГ и у 15% в КГ. Дети смогли правильно назвать слова только из двух парных ассоциаций. Следует отметить, что слова, связанные между собой по смыслу и вызывающие определенные ассоциации, испытуемые с речевыми нарушениями запомнили лучше, чем разрозненные, не связанные между собой по смыслу слова. Это объясняет более высокие результаты, в сравнении с методикой по исследованию кратковременной и долговременной памяти.

Исследование объема речевой памяти по методике С.Я. Рубинштейна показало следующие результаты: в ЭГ высокий уровень выявлен у 10% испытуемых, в КГ – у 40%. Испытуемые смогли правильно передать содержание рассказа после первого прочтения. Объем запоминания у испытуемых с высоким уровнем в среднем составил 6-7 смысловых единиц. Средний уровень показали 40% испытуемых ЭГ и 45% в КГ. Объем запоминания у детей со средним уровнем составил 4-6 смысловых единиц. Низкий уровень выявлен у 50% испытуемых ЭГ и у 20% в КГ. Объем запоминания составил 2-3 смысловых единицы. В ЭГ были зафиксированы нарушения при воспроизведении рассказа: многочисленные вербальные парафазии, частое повторение одних и тех же слов, включение в рассказ лишние слов. Кроме того, выявлены замены в сюжете главных героев, что указывает на неточное воспроизведение слов-стимулов. В ЭГ отмечены затруднения при отсроченном воспроизведении. Испытуемые могли передать только главную мысль текста, но детали уже не могли вспомнить. Объясняется это низким объемом долговременной памяти и повышенной утомляемостью дошкольников с ОНР. Для сравнения в контрольной группе данных нарушений выявлено не было.

Результаты диагностики опосредованного запоминания с использованием наглядности по методике А.Н. Леонтьева показали более высокие результаты в обеих группах, в сравнении с непосредственным запоминанием. Так, в ЭГ высокий уровень выявлен у 40% испытуемых, в КГ у 50%. Дети правильно воспроизвели все из предъявленных слов, т.е. смогли продуктивно использовать наглядное изображение для установления смысловых связей с запоминаемым словом. Средний уровень показали 30% испытуемых ЭГ и 40% в КГ. Зафиксированы вербальные парафазии, в некоторых случаях требовалась помощь экспериментатора. Низкий уровень выявлен у 30% в ЭГ и у 10% в КГ. Из 10 предъявленных слов-стимулов испытуемые даже с использованием наглядного изображения не смогли воспроизвести более 3-х слов. Замечено большое число вербальных парафазий, замен на близкие по смыслу слова. Дошкольники ЭГ либо не понимали значения слова, либо просто не могли долго удерживать его в памяти, т.е. ребенок смотрел на картинку, но не мог вспомнить, какое это слово.

Выводы. В процессе исследования слухоречевой памяти у старших дошкольников с ОНР, были выявлены следующие особенности:

- низкий объем кратковременной и долговременной слуховой памяти в сравнении с детьми с нормальной речью, невозможность долго удерживать в памяти предлагаемый для запоминания речевой материал;
- более высокий уровень развития смысловой памяти, т.е. слова, связанные между собой по смыслу и вызывающие определенные ассоциации, дошкольники с ОНР запоминают лучше, чем разрозненные, не связанные между собой по смыслу слова;
- многочисленные вербальные парафазии, частое повторение одних и тех же слов, включение лишних слов, неточная передача слов-стимулов при отсроченном воспроизведении;
- более высокий уровень опосредованного запоминания в сравнении с непосредственным, что объясняется использованием наглядного материала. То есть, на продуктивность запоминания большое влияние оказывает использование наглядности.

Литература:

1. Выготский Л.С. Память и её развитие в детском возрасте / Ю.Б. Гиппенрейтер // Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. М.: АСТ, 2008. 646 с.
2. Дмитриева Е.Е., Двуреченская О.Н. Реализация деятельностного подхода к изучению коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология. 2018. №3 С. 19-29.
3. Дубровина Т.И. Особенности слухоречевой памяти у дошкольников с общим недоразвитием речи / Т.И. Дубровина // Специальная психология. - 2010. - № 3/4. - С. 5-15.

4. Жулина Е.В., Шамов А.Н. Внешняя речь и ее влияние на становление психики ребенка. Вестник Мининского университета. 2017. № 2. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/351>
5. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание и деятельность / Ю.Б. Гиппенрейтер // Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. М.: АСТ, 2008. 646 с.
6. Леонтьев А.Н. Развитие высших форм запоминания / Ю.Б. Гиппенрейтер // Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. М.: АСТ, 2008. 646 с.
7. Лурья А.Р. Маленькая книжка о большой памяти / Ю.Б. Гиппенрейтер // Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. М.: АСТ, 2008. 646 с.
8. Филичева Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи: Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. М.: «Гном-Пресс», 2014. 80 с.
9. Шитова Е.А. Исследование слухоречевой памяти дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.А. Шитова, Г.О. Галич, Е.А. Карпушкина // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по материалам IX студ. междунар. заочной науч.-практ. конф. – М.: «МЦНО». – 2014 – № 2 (9) / [Электронный ресурс] – Режим доступа. – [http://nauchforum.ru/archive/mnf_humanities/2\(9\).pdf](http://nauchforum.ru/archive/mnf_humanities/2(9).pdf)
10. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детском возрасте / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: АНО «ПЭб», 2008. 718 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Кириллова Инна Константиновна

Московский государственный строительный университет (г. Москва);

старший преподаватель Раковская Елена Аликовна

Московский государственный строительный университет (г. Москва);

старший преподаватель Дриженко Мария Александровна

Московский государственный строительный университет (г. Москва)

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА АННОТИРОВАНИЮ И РЕФЕРИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНЫХ ИСТОЧНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается актуальность вопросов обучения профессионально-направленному иностранному языку, в частности формированию умений аннотирования и реферирования иноязычных источников. Авторами проведен терминологический анализ понятий «аннотирование» и «реферирование», а также предложен комплекс упражнений для формирования и контроля указанных умений в процессе обучения иностранному языку профессиональной направленности.

Ключевые слова: аннотирование, реферирование, обучение иностранному языку, иноязычная компетенция.

Annotation. In the article the importance of the problems of the professionally-orientated foreign language teaching is presented, particularly, the development of the skills for annotation and rendering of foreign sources such as texts and articles. The terminological analysis of such notions as “annotation” and “rendering” is carried out and a set of exercises for the formation and checking of the skills during the process of professionally-orientated foreign language teaching that are mentioned above is suggested.

Keywords: annotation, rendering, teaching of foreign language, foreign language competence.

Введение. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования одной из основных целей языковой подготовки студентов неязыкового вуза является достижение высокого уровня их профессионализации, что подразумевает использование иностранного языка в профессиональных целях, в том числе. Обеспечение результатов освоения программы по дисциплине «Иностранный язык» достигается благодаря формированию и развитию универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, главной из которых является формирование профессиональной языковой компетенции и способности решать профессиональные задачи с использованием иностранного языка.

Трудность решения данной проблемы видится в том, что студентов необходимо обучать не только чтению профессиональной литературы, но и работе с аутентичными ресурсами, т.е. обучать поиску, обработке информации на английском языке, оцениванию качества ресурсов по заданным критериям. Студенты не всегда могут без помощи преподавателя оценить их актуальность, адекватность заданной теме, достоверность. Сложность для них представляет также проанализировать и сравнить информацию по одной теме из разных источников. При систематической работе с англоязычными ресурсами повышается не только качество обучения английскому языку, но и уровень информационной культуры обучающихся, готовность и способность работать с современными источниками информации в профессиональной сфере.

Изложение основного материала статьи. Ключевыми умениями для обработки содержания профессиональной литературы мы считаем умения студентов аннотировать и реферировать иноязычный текст профессиональной направленности. Для эффективной реализации процесса реализации формирования данных умений мы выделили ряд вопросов:

1. Какие навыки и умения характерны для данной формы работы с иноязычным текстом?
2. Какие из этих навыков и умений можно не формировать, а использовать коррелирующие навыки и умения, сформированные на родном языке?
3. Какие из навыков и умений необходимо специально и целенаправленно использовать?
4. Какую последовательность сформировать из отобранных навыков и умений аннотирования и реферирования?

Для достижения вышеуказанной цели возникает необходимость регулярного чтения на иностранном языке, что возможно при умении быстрого чтения, понимания общего содержания текста, что дает возможность по окончании курса обучения читать оригинальную литературу по специальности для получения необходимой информации.

Известно, что аннотирование – это информационный процесс, связанный с вычислением кратких сведений, которые раскрывают его направленность, ценность, назначение. При этом важно уметь отделять информацию, касающуюся предмета изложения, от самого изложения.

Основное требование к аннотациям – соблюдение логической структуры, т.е. аннотация должна представлять собой связный текст из трех частей: вводной части (выходные), т.е. здесь указывается информация, не содержащаяся в источнике; содержания (основных вопросов и положений); заключительной части (выводы).

Для успешного аннотирования на английском языке необходимо [1]:

- повторить лексические и грамматические явления, составляющие специфику языка научной литературы;

- работа над специальным текстом с установкой на общее понимание содержания прочитанного;

- ознакомить студентов с речевыми образцами: в вводной части используются такие клише, как: *the article investigates the problem of, the text under consideration deals with the problem*; для описательной части аннотации характерны: *such questions are considered, the following problems are described*; в заключительной части аннотации используются следующие клише: *the following conclusion can be made, to sum it up we can say that* и т.п.

Процесс аннотирования как деятельность основан на реализации умений, связанных с пониманием текста:

- умения, связанные с пониманием отдельных языковых единиц;

- умения, связанные с установлением связей между отдельными языковыми единицами;

- умения, связанные с объединением отдельных языковых единиц в смысловое целое.

В процессе контроля понимания прочитанного следует учитывать как понимание фактического материала статьи, так и его интерпретацию.

С целью контроля понимания текста могут быть использованы следующие задания:

1. *Read the plan and define if it coincides logically with the facts described.*

2. *Arrange the titles in the order used by the author of the article/text.*

3. *Find the answer to the question mentioned in the title.*

4. *Make up the plan of the article/text.*

5. *Answer the questions that follow the text/article.*

6. *Read and define the main idea of the information read.*

7. *What is the minor information presented in each paragraph.*

8. *Entitle the text/article.*

9. *Render the text/article.*

Целесообразно учитывать сформированность самостоятельных лексических и грамматических умений студентов и уровень владения устной формой высказывания для установки обратной связи при контроле понимания прочитанного и выполнения самостоятельной работы.

Что касается реферирования – это более сложный вид работы с иноязычным материалом. Проблемам обучения реферированию посвящен ряд исследований. А.А. Вейзе, Т.И. Ковальчук, В.П. Леонов, В.Ю. Миронова, В.И. Соловьев, Л.И. Чальян рассматривают лингвистические особенности реферативного жанра. Исследования Л.А. Абрамовой, Л.А. Анисимовой, С.А. Бурлаковой, Н.Д. Зориной, посвящены вопросам обучения аудированию с целью реферирования. На основе анализа теоретического материала по проблемам реферирования представляется возможным сделать вывод о том, реферирование – это изложение содержания полученной информации в лаконичной форме, указания времени, места исследования, методики и результатов исследования [2].

По мнению М.В. Ломоносова, «труд тяжелый и весьма сложный, цель которого не в том, чтобы передать вещи известные и истины общие, но, чтобы уметь схватить новое и существенное в сочинениях, принадлежащих иногда людям самым гениальным» [3].

Целью реферирования является удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека, в нашем случае в процессе профессионального общения.

Основная часть студентов не имеет опыта работы с оригинальными источниками с целью аннотирования и реферирования материала. Это связано с отсутствием развития данных навыков у студентов технических вузов, где иностранный язык изучается от двух до трех семестров. Переработка информации текста является сложной задачей для большинства студентов неязыковых вузов и связана с отсутствием навыков сделать вывод и вычленив основную важную информацию из иноязычного текста. А значит, необходимо начинать работу с самых элементарных навыков и умений и усложнять ее от одного этапа к другому.

Ориентация в тексте – главная задача. Для ее решения можно предложить различные варианты вопросов, на которые студенты могут ответить после первого прочтения текста:

1. *What is the problem discussed?*

2. *Which paragraph speaks on the main idea?*

3. *Are there any considerable details that can help to define the main idea of the text/article?*

Примерными ответами могут служить ниже приведенные фразы:

1. *The problem the author rises in the text/article is...*

2. *The main idea of the text/article is to give the reader the information on...*

3. *The problem raised by the author in the text/article...*

4. *The main idea of the text/article is given in paragraph...*

5. *Paragraph...gives the main idea of the text /article, which is...*

6. *There are some considerable details that reveal the main idea of the text/article in paragraph...*

7. *The main idea presented in the text /article is in paragraph...*

8. *Paragraph... speaks on the main idea of the text/article...*

9. *There are some considerable details presented in paragraph...*

Для направленного поиска информации прочтение текста необходимо сопровождать такими заданиями, как:

1. *Define and give the gist of the text/article in one sentence.*

2. *Find out the details that characterize the gist of the text/article.*

3. *Define the data that are not valuable for the gist of the text/article.*

4. *What data/numbers specify the gist?*

5. *Define the paragraph in which the author summarizes the presented information.*

Для осуществления контроля понимания основной идеи текста могут служить различные упражнения. Например, упражнения на выбор множественного ответа. Но данный вид упражнений не всегда эффективен, так как «угадывание» студентом ответа также может дать положительный результат. Упражнения с множественными ответами должны содержать не только варианты, где есть несколько «+» и «-» ответов, но и вопросы, ответы к которым все «+» или наоборот все «-». Это исключает заблуждение студентов и правильно выполнит его только тот студент, который действительно понял содержание текста.

Одной из интересных форм контроля понимания содержания можно назвать резюме. Студенты получают резюме статьи с фактами, которые противоречат содержанию. Задание предполагает определение неправильной информации и ее коррекцию. К наиболее простому типу упражнений на понимание содержания можно отнести составление плана прочитанной статьи и выбор наиболее удачного. Кроме того, студентам можно предложить несколько статей на одну тематику для дальнейшей работы:

1. *What is the novelty of the problem discussed in text/article 1 compared with text/article 2, 3...?*

2. *What are the common problems raised in the texts/articles?*

3. *Which text/article gives us a more detailed description of the problem?*

4. *Make a summary for each text/article.*

5. *Summarize the texts/articles in one.*

Развитие навыков аннотирования и реферирования также может включать в себя выполнение домашнего задания. Примером может служить упражнение, которое включает в себя чтение, понимание содержания статьи и дальнейшее составление таблиц или схем с использованием указанных в статье данных или выбор сразу же прилагаемых схем, тех, которые иллюстрируют описание процесса. Данный вид упражнений является не языковым, но в сочетании с языковыми приемами является эффективным. Например, работа со статьей *Supreme Court Case Could Limit Future Lawsuits Against Fossil Fuel Industry*, by John Schwartz, *The New York Times*, 20.01.2021.

1. *Match the following to get the sentences according to the information presented in the article to get the rendering:*

<i>The title of the article is</i>	<i>about 20% of Bitcoins existed are lost</i>
<i>The author of the article is</i>	<i>the risk and reward of being your own bank</i>
<i>The article was published in</i>	<i>that many people are locked out of their Bitcoin fortune as a result of lost or forgotten keys</i>
<i>The main idea of the article is</i>	<i>the description of the situation when one of the Bitcoin owners lost the paper on which he wrote down the password for his IronKey</i>
<i>The author starts with</i>	<i>there is a special software designed for cryptocurrency</i>
<i>The author points out that</i>	<i>the situations that occurred to people who lost their keys to IronKey</i>
<i>Then the author gives some information /data on</i>	<i>why people prefer to keep their money in Bitcoins</i>
<i>In conclusion ,the author speaks on</i>	<i>the cases that happened to some owners, the money lost and the fortune found</i>

2. *What do these numbers stand for?*

7.002/ 50/ \$220.000.000/ 20/ \$140 billion/ 70/ 800/ 2011

Выводы. Работа с профессиональной литературой на иностранном языке с целью аннотирования и реферирования формирует у обучающихся сложное интеллектуальное аналитико-синтетическое умение по извлечению и представлению в жанре вторичного научного текста актуальной в определенной научной области информации. Наш опыт работы со студентами, направленный на формирование данного умения, позволил нам заключить, что обучение результат обучения аннотирования и реферирования будет успешным если: оно основано на четкой методической системе с отбором адекватных навыков и умений; осуществляется последовательное распределение навыков и умений по этапам обучения в неязыковом вузе; его основа - отобранные и целенаправленно организованные тексты; задания адекватны в форме дотекстовых заданий и на базе предлагаемых статей.

Литература:

1. Горелая М.В., Обучение аннотированию и реферированию иноязычных текстов профессиональной направленности в неязыковом вузе / М.В. Горелая // Пожарная безопасность: проблемы и перспективы. 2014, Т. 2 № 1 (5), С. 24-28

2. Соловова Е.Н. Необходимость обучения студентов профильных языковых вузов/факультетов реферированию звучащих академических текстов / Е.Н. Соловова, И.А. Басова // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012, №2, С. 19-30.

3. Ломоносов М.В. О должности журналистов в изложении ими сочинений, назначенных для поддержания свободы сочинений <http://vivovoco.rsl.ru/VV/MISC/4/LOMONOSOV> (Дата обращения: 15.10.2020).

4. Кириллова И.К. Система активных методов в преподавании иностранного в техническом вузе / И.К. Кириллова, О.А. Солуянова // Казанская наука 2015, №4, С. 205-207.

5. Кириллова И.К. Обучение письменной речи в процессе подготовки к международным экзаменам / И.К. Кириллова, Ю.А. Тарабарина // Вестник Оренбургского государственного университета. 2019, № 4 (222), С. 99-105.

6. Noura Farra, Nadi Tomeh, Alla Rozovskaya, Nizar Habash. Generalized character-level spelling error correction. In Proceedings of the Conference of the Association for Computational Linguistics (ACL), Baltimore, Maryland, USA, 2014 [Computer file] URL: <http://www.cs.columbia.edu/nlp/papers/2014/W14-2202.pdf> (дата обращения: 20.01.2021)

УДК 371.26

кандидат педагогических наук, доцент Кирюхина Наталья Владимировна

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

студент Вадьянц Галина Рифатовна

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

студент Петрушин Антон Александрович

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

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ЭНЕРГОЭФФЕКТИВНОСТИ И ЭНЕРГОСБЕРЕЖЕНИИ У ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛ В КОНТЕКСТЕ ОЦЕНКИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования представлений об энергоэффективности и энергосбережении у выпускников общеобразовательных школ с точки зрения естественнонаучной грамотности. Вопросы и задания опросных материалов рассмотрены как инструмент для оценки компетенций, входящих в определение естественнонаучной грамотности. Выявлены существенные недостатки сформированности когнитивного и деятельностного компонентов компетенций (знаний и способов действия) при наличии аффективной составляющей (осознание проблемы и отношение к ней). Установлена взаимосвязь между показателями предметных физических знаний и уровнем представлений об энергоэффективности и энергосбережении как условием для формирования энергосберегающего мышления и поведения в реальных жизненных ситуациях.

Ключевые слова: естественнонаучная грамотность, энергоэффективность, энергосбережение, обучение физике.

Annotation. The article presents the results of an empirical study of ideas about energy efficiency and energy saving among graduates of secondary schools in science literacy aspect. Questions and tasks of the survey materials are considered as a tool for assessing the competencies included in the definition of science literacy. Significant weaknesses in the cognitive and activity components of competencies (knowledge and methods of action) in the presence of an affective component (awareness of the problem and attitude to it) are revealed. The relationship between the indicators of physical knowledge and the level of ideas about energy efficiency and energy saving as a condition for the formation of energy-saving thinking and behavior in real life situations is established.

Keywords: science literacy, energy efficiency, energy saving, physics training.

Введение. В последнее время в условиях учебных задач и упражнений по предметам, изучаемым в школе, в формулировках заданий предметных олимпиад и контрольно-оценочных материалов все чаще используются реальные, узнаваемые из повседневного опыта ситуации. Способность к анализу и решению возникающих в них проблем рассматривается как показатель функциональной грамотности. Оценка ее составляющих (естественнонаучной, математической и читательской грамотности) является предметом международной программы оценки качества образования PISA. Результаты российских школьников в этом исследовании не самые выдающиеся: по итогам последнего цикла исследований Российской Федерации находится на 33 месте по естественнонаучной грамотности среди других стран в 2018 году, показатели снизились по сравнению с предыдущим циклом 2015 года. Растет доля участников, не достигших даже минимального порога, то есть функционально неграмотных [5]. Особенно отчетливо проблема выявляется в сравнении с другими международными проектами по оценке качества естественнонаучного образования, например, TIMS, где используются более традиционные подходы. По итогам TIMS-2015 Россия входит в десятку стран с наилучшими показателями [6], демонстрируя при этом самый большой разрыв среди всех стран-участниц между результатами TIMS и PISA [5].

Задача формирования естественнонаучной грамотности обозначена как один из приоритетов в Концепции преподавания учебного предмета «Физика» [4], в настоящее время ведется работа по разработке педагогических средств для ее формирования и оценивания [2, 3].

Согласно определению естественнонаучной грамотности [5], она включает способности «демонстрировать осведомленность о влиянии естественных наук и технологий на материальную, интеллектуальную и культурную сферы жизни общества; проявлять активную гражданскую позицию по вопросам, связанных с естествознанием». Контексты заданий группируются в блоки (например, «Природные ресурсы», «Окружающая среда», «Новые знания в области науки и технологии»). Ситуации, определяющие контекст, подразделяются на глобальные, местные (национальные) и личностные. Тематическая детализация заданий включает аспект, связанный с получением, использованием и преобразованием энергии. Это позволяет рассматривать систему представлений об энергии как физической величине, о естественнонаучных основах ее производства и потребления, о проблемах энергоэффективности и энергосбережении как компонент естественнонаучной грамотности. В рамках исследования проблемы формирования у школьников представлений об энергосбережении и энергоэффективности в процессе изучения основ термодинамики на уроках физики [3], был проведен констатирующий эксперимент, охватывающий недавних выпускников общеобразовательных школ. Используемый в нем инструментарий можно соотнести с заданиями для оценки естественнонаучной грамотности, а полученный результат рассмотреть и проанализировать с точки зрения входящих в это понятие компетенций.

Цель статьи: проанализировать, интерпретировать и представить результаты эмпирического исследования представлений об энергоэффективности и энергосбережении у выпускников общеобразовательной школы в контексте оценки естественнонаучной грамотности в содержательном аспекте «Получение, преобразование и использование энергии».

Изложение основного материала статьи. Модели заданий для оценки компетенций, фигурирующих в определении естественнонаучной грамотности (научно объяснять явления; понимать особенности естественнонаучного исследования; научно интерпретировать данные; использовать доказательства для получения выводов) включают диагностику когнитивного, деятельностного и аффективного компонентов [2].

Когнитивный и деятельностный аспект проявляются в процессе выполнения контекстных заданий, отражающих жизненные ситуации, которые должен выполнить обучающийся, используя естественнонаучные знания. Инструментарий оценки когнитивного и деятельностного компонента представлен блоком заданий, имеющих следующую структуру: описание ситуации и несколько вопросов, конкретизирующих возникающие в ней проблемы. Аффективная сторона включает отношение к научному знанию, осведомленность о глобальных проблемах окружающей среды, понимание роли естественных наук и технологий в возникновении и решении этих проблем.

Основные задачи, которые были поставлены на этапе констатирующего эксперимента в ходе исследования проблемы формирования у учащихся представлений об энергоэффективности и энергосбережении в процессе изучения основ термодинамики в школьном курсе физики, включали диагностику сформированности представления об энергии как физической величине, видах энергии, единицах измерения энергии, знаний основных понятий и законов термодинамики, начальных представлений об энергоэффективности и энергосбережении, осведомленности в области экологических проблем энергетики, энергоэффективных и энергосберегающих технологий, наличия элементов энергосберегающего и энергоэффективного мышления и поведения. Одной из задач была также проверка гипотезы о возможной взаимосвязи между уровнем физических знаний об энергии и степенью сформированности представлений об энергоэффективности и энергосбережении.

Основным методом исследования в ходе констатирующего эксперимента было анкетирование студентов первого курса - выпускников средних общеобразовательных школ, не изучавших курса физики в вузе. Исследование проводилось в сентябре-октябре 2020 года. На этом этапе было опрошено 104 студента непрофильных по отношению к физике направлений и специальностей («Реклама и связи с общественностью», «Таможенное дело», «Журналистика», «Архитектура», «Педагогическое образование»).

Анкета включала три группы вопросов. Первая группа - вопросы для оценки представления об энергии как физической величине, видах энергии, единицах измерения энергии, знания основных понятий и законов термодинамики. Приведем примеры вопросов этой группы.

1.1. Сформулируйте определение энергии как физической величины.

1.2. Назовите все известные Вам единицы измерения энергии. Приведите примеры, показывающие в каких случаях какие единицы удобнее использовать.

1.3. Какие виды энергии Вам известны? По возможности, укажите основание, на основе которого они выделены.

1.4. Приведите примеры ситуаций из повседневной жизни, когда Вам может понадобиться подсчитать потраченную или полученную энергию. В каких единицах удобнее это сделать?

1.5. Верно ли, что энергоэффективный тепловой двигатель имеет КПД больше 100%?

1.6. Верно ли, что энергоэффективный тепловой двигатель имеет КПД равный 100%?

Для обработки результатов для вопросов этой группы был введен показатель предметных физических знаний, рассчитываемый как процентное отношение числа набранных респондентом баллов за ответы на вопросы этой группы к максимально возможному. Его значение менее 40 рассматривалось как низкое, от 40 до 80 как среднее, от 80 до 100 как высокое. Распределение участников по этим уровням приведено в таблице 1.

Среднее значение показателя предметных знаний по выборке составило менее половины от максимально возможного - 44%. 65% участников оставили без ответа вопрос об определении энергии как физической величины, 15% дали неверные или не имеющие смысла формулировки («энергия – это поток отрицательно и положительно заряженных частиц»; «энергия – это сила, оказывающая перманентное давление на человека»). Вспомнили единицу измерения энергии, используемую в системе СИ (Джоуль) 75% опрошенных. По одному человеку упомянули еще киловатт-час и электрон-вольт. Не дали ответа 14%, неверные единицы (ватт, ампер, ньютон) называли 11% участников. Пример жизненной ситуации, связанной с расчетом энергии (при оплате коммунальных услуг) привели только 8% опрошенных. На вопрос о видах энергии чаще всего давались один-два фрагментарных ответа, без какой-либо попытки систематизации: тепловая, атомная, химическая, энергия взрыва, гравитационная. Почти 15% недавних школьников допускают существование вечного двигателя первого рода, согласившись с утверждением, что энергоэффективный тепловой двигатель должен иметь КПД более 100%, еще 10% оставили вопрос без ответа. С тем, что энергоэффективный тепловой двигатель должен иметь КПД равным 100% (что противоречит второму закону термодинамики) согласились 27%, затруднились с выбором ответа 10%.

Вторую группу составляли вопросы для оценки степени осведомленности об проблеме энергоэффективности и энергосбережения, о взаимосвязи проблем энергетики и экологии, о способах энергосбережения и повышения энергоэффективности в реальной жизни. Для обработки результатов был введен показатель представлений о проблеме энергоэффективности и энергосбережения, рассчитываемый как процентное отношение числа баллов, полученных за ответы на вопросы этой группы к его максимальному значению. Ниже приведен перечень вопросов второй группы.

2.1. Существует ли в современном мире проблема энергоэффективности и энергосбережения? По возможности, обоснуйте ответ.

2.2. Связана ли проблема энергоэффективности и энергосбережения с проблемами экологии? По возможности, обоснуйте ответ.

2.3. Знаете ли Вы, какие источники энергии называют альтернативными? Если знаете, укажите, какие.

2.4. Знаете ли Вы, какие источники энергии являются возобновляемыми? Если знаете, укажите, какие.

2.5. Знаете ли вы, какие источники энергии можно считать экологически чистыми? Если знаете, укажите, какие.

2.6. Назовите известные вам способы энергосбережения или повышения энергоэффективности в быту и на производстве.

2.7. Что Вы можете сделать для сокращения потерь тепла в вашей квартире/доме, комнате?

Распределение участников по уровням оценки приведено в таблице 1. Средний показатель ответов на вопросы второй группы составил 45%. Большинство участников (69%) считают, что у них есть представление об энергоэффективности и энергосбережении, но выразить его вербально затруднились. Почти 23% привели вполне адекватное толкование этих понятий, указав на то, что энергоэффективность не сводится только к энергосбережению и экономии энергии. Около 8% выбрали ответ «не знаю». Факт наличия проблемы

энергоэффективности и энергосбережения как одной из глобальных проблем современности признают 92% опрошенных. Около 87% связывают эту проблему с экологией. Однако развернутых аргументов никто из участников не стал приводить.

Около 42% респондентов не осведомлены об альтернативных источниках, примерно столько же (40 %) не смогли указать возобновляемые источники, примеры экологически чистых источников не смогли привести 34%. Три и более примера приведено только в 19% анкет. Чаще всего называли энергию ветра, солнца, приливов, геотермальные источники.

На вопросы о способах энергоэффективности и энергосбережения, применяемых в быту и на производстве, не стали отвечать 27% опрошенных. Два и более способа смогли указать только 23%, остальные ограничились одним. Наиболее популярные способы – использовать энергосберегающие лампы и приборы с высоким классом экономии энергопотребления, выключать свет, покидая помещение. Примерно также обстоит с ответом на конкретный вопрос о сокращении потерь тепла: 35% оставили его без ответа, либо дали шуточный ответ (купить другую квартиру, заплатить за отопление, позвонить в управляющую компанию); два и более адекватных способа назвали 19% опрошенных. Наиболее часто называемые меры: закрывать (не оставлять открытыми) окна, заменить окна на более герметичные, заделать щели.

Таблица 1

Распределение участников эксперимента по уровням оценки

Группа вопросов	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Предметные физические знания об энергии	38%	60%	2%
Представления о проблеме энергоэффективности и энергосбережения	23%	77%	-

Анкета содержала также вопрос «Обсуждались ли проблемы энергоэффективности и энергосбережения на школьных уроках или внеклассных мероприятиях?» Примерно 23% указали, что и на уроках, и на внеклассных мероприятиях активно обсуждались эти вопросы, 8% слышали об этом только на внеклассных мероприятиях, 35% указали, что в период их школьного обучения эти вопросы не обсуждались. Среди тех, кто указал, что проблемы обсуждались на уроках, среди предметов лидирует «Основы безопасной жизнедеятельности» (35%), затем идет физика (29%). Называли также уроки химии, биологии, географии, обществознания. На основе этих данных был введен показатель активности обсуждения вопросов энергоэффективности и энергосбережения.

Ответы на эти вопросы (в большей степени это относится ко второй группе) могут быть интерпретированы с позиций естественнонаучной грамотности. В таблице 2 представлено описание модели задания, предложенной Федеральным институтом педагогических измерений для формирования банка заданий для оценки естественнонаучной грамотности обучающихся [1, 2] в сопоставлении с вопросами анкеты, использованной в нашем исследовании. На основании этого мы можем дать соответствующую интерпретацию результатов проведенного исследования. Номера вопросов соответствуют приведенным выше перечням.

Таблица 2

Сопоставление модели заданий для оценки естественнонаучной грамотности [2] с вопросами для оценки показателей предметных знаний и представлений о проблеме энергоэффективности и энергосбережения

Содержательные характеристики модели	Описание характеристик	Номера вопросов
Проверяемое познавательное действие	Применить естественнонаучные знания для анализа ситуации/проблемы.	1.4, 1.5, 1.6, 2.7, 2.6
	Привести примеры возможного применения естественнонаучного знания для общества.	1.2, 1.4, 2.1, 2.2, 2.6, 2.7
Контекст-описание ситуации	Современные технологии.	2.3, 2.4, 2.6
	Техника и технологии в быту.	1.5, 2.6, 2.7
	Опасности и риски.	2.1, 2.2
	Экологические проблемы.	2.2, 2.5
Контекст-«локализация» ситуации	Глобальная.	2.1-2.5
	Местная, личностная.	1.5, 2.6, 2.7

Данные корреляционного анализа результатов говорят о наличии прямой связи между показателем предметных знаний и наличием представлений об энергоэффективности и энергосбережении (рисунок 1). Коэффициент корреляции $R=0,82$. По шкале Чеддока теснота связи – высокая. Заметно влияние активности обсуждения (на диаграмме разброса результаты с меньшей активностью, отражаемой размерами точек, группируются области с низкими значениями анализируемых показателей), но выраженной статистической значимой связи с этим показателем на данной выборке не выявлено.

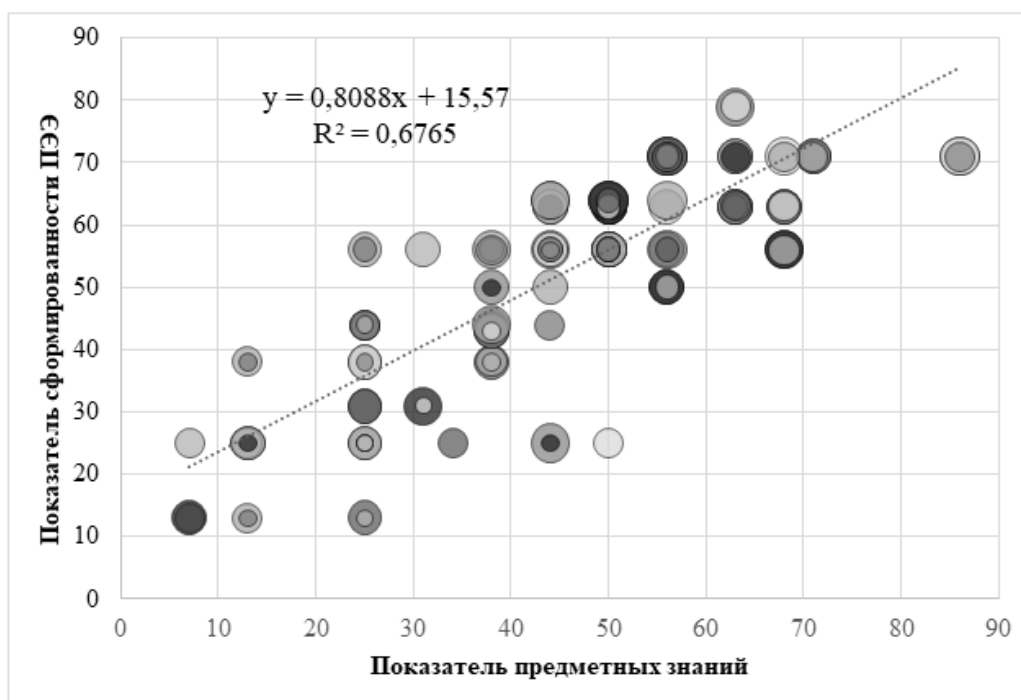


Рисунок 1. Диаграмма разброса результатов оценивания (размер точек отражает активность обсуждения проблемы)

Выводы:

1. Итоги констатирующего эксперимента, проведенного в рамках исследования проблемы формирования у школьников представлений об энергосбережении и энергоэффективности в процессе изучения основ термодинамики на уроках физики, могут быть интерпретированы в контексте оценки естественнонаучной грамотности выпускников в содержательном аспекте «Получение, преобразование и использование энергии».

2. На основании этих данных можно сделать вывод, что участники опроса слабо владеют предметными физическими знаниями, у них не сформировалось основанное на научных представлениях понятие об энергии, практически не усвоены основы термодинамики как раздела физики, в котором изучаются способы передачи и превращения энергии. С точки зрения цели исследования, представленного в статье, этот факт говорит об отсутствии у значительной части даже базового когнитивного компонента компетенций естественнонаучной грамотности, как основы для их формирования.

3. Участники исследования плохо осведомлены об источниках энергии, о конкретных способах энергосбережения и повышения эффективности использования энергии в быту и на производстве. С точки зрения естественнонаучной грамотности это означает трудности с применением предметных знаний для анализа как глобальных энергетических проблем, так и реальных ситуаций из повседневной жизни, то есть недостаточный уровень сформированности деятельностного компонента компетенций.

4. Вошедшие в выборку выпускники слышали о проблеме энергосбережения и энергоэффективности, осознают ее глобальность, связь с экологическими проблемами, что позволяет сделать вывод о наличии элементов аффективной составляющей компетенций естественнонаучной грамотности.

5. Выявлена корреляционная статистически значимая взаимосвязь между предметными физическими знаниями в исследуемом содержательном аспекте и уровнем представлений об энергоэффективности и энергосбережении как условием для формирования энергосберегающего мышления и поведения в реальных жизненных ситуациях.

Литература:

1. Вебинары по оценке естественнонаучной грамотности [Электронный ресурс]: сайт ФГБНУ «ФИПИ». URL: <https://fipi.ru/o-nas/novosti/vebinary-po-otsenke-vestestvennonauchnoy-gramotnosti> (дата обращения: 9.01.2021).

2. Демидова М.Ю., Добротин Д.Ю., Рохлов В.С. Подходы к разработке заданий по оценке естественнонаучной грамотности обучающихся // Педагогические измерения. 2020. № 2. С. 8-20. URL: http://doc.fipi.ru/zhurnal-fipi/pi-2020-02_web.pdf (дата обращения: 9.01.2021).

3. Кирюхина Н.В., Петрушин А.А. Формирование представлений об энергоэффективности и энергосбережении при обучении физике в школе на примерах из региональной практики // Педагогический вестник. – Научный журнал. – Новосибирск-Ялта: Изд. АНС «СибАК», 2020. – Вып. 16. – 42 с.

4. Концепция преподавания учебного предмета «Физика» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы [Электронный ресурс]: сайт

Министерства просвещения Российской Федерации. Банк документов. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/60b620e25e4db7214971c16f6b813b0d> (дата обращения: 9.01.2021).

5. Основные результаты российских учащихся в международном исследовании читательской, математической и естественнонаучной грамотности PISA-2018 и их интерпретация / Адамович К.А., Капуза А.В., Захаров А.Б., Фруммин И.Д.; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2019 — 28 с. — 200 экз. — (Факты образования № 2 (25)).

6. Проведение исследования TIMSS-2019 в России [Электронный ресурс]: сайт ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» Центр оценки качества образования. URL: <http://www.centeroko.ru/timss19/timss2019.html> (дата обращения: 9.01.2021).

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент **Кислякова Ольга Петровна**

Филиал «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань);

преподаватель кафедры математики и естественнонаучных дисциплин Снежкина Лилия Павловна

Филиал «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань);

преподаватель кафедры математики и естественнонаучных дисциплин Хазова Алёна Александровна

Филиал «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань)

ГРУППОВАЯ УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье раскрывается возможность совершенствования учебного процесса на основе групповой учебной деятельности обучающихся. Раскрываются формы деятельности на занятиях. Даются примеры использования групповой учебной деятельности обучающихся для управления процессом ее реализации. Указаны сильные и слабые стороны группового метода обучения.

Ключевые слова: обучающиеся, группы, команды, командный подход, групповые занятия, групповая учебная деятельность, обучающиеся – помощники преподавателя.

Annotation. The article reveals the possibility of improving the educational process on the basis of group educational activities of students. The forms of activity in the classroom are revealed. Examples of the use of group learning activities of students to manage the process of its implementation are given. The strengths and weaknesses of the group teaching method are indicated.

Keywords: learners, groups, teams, team approach, group lessons, group learning activities, learners - teaching assistants.

Введение. Перед любым учебным заведением стоит проблема повышения качества образования. Мы рассмотрим путь к решению этой проблемы в возможности совершенствования учебного процесса на основе командного подхода или групповой формы обучения.

Групповая учебная деятельность обучающихся – это тот приём, который займёт особое место в организации учебной деятельности обучающихся и существенно повысит качество обучения.

Дидактика трактует групповую форму обучения как организацию учебных занятий, при которой группе обучающихся ставят единую познавательную задачу, а для решения необходимо объединение усилий всех ее членов и их тесное взаимодействие. Как правило, кроме групповой деятельности обучающихся присутствуют и другие формы обучения. Но групповая деятельность обучающихся имеет свою особенность: усиливается возможность оказания необходимой помощи слабоуспевающим обучающимся со стороны помощников преподавателя – хорошо успевающих товарищей. Причём, общие требования не снижаются. Таким образом, в некоторой степени роль преподавателя выполняют обучающиеся, которые так и называются: помощники преподавателя.

Рассмотрим некоторые аспекты групповой формы обучения.

Изложение основного материала статьи. Начнём с психологических особенностей групповых занятий. Исследования говорят о том, что начальный этап обучения показывает недостаточную эффективность групповых занятий. Ученые доказали, что причина этому проста — школьное предшествующее обучение.

Школьники испытывают большие трудности в процессе перехода от индивидуальной работы к групповой, командной форме работы. Для этого нужны некоторые психологические знания, которыми обычно школьники не обладают. Поэтому необходимо их психологическим знаниям обучать. Для примера рассмотрим психологическую подготовку к взаимоконтролю. В практике выработался такой алгоритм. Во-первых, необходимо внимательно выслушать товарища по команде, вдуматься и понять его мысли. Во-вторых, если не понятен смысл, уточни, попроси повторно объяснить. Третий шаг - выскажи своё мнение, раскрой свои мысли товарищам по команде. Постарайся их сформулировать кратко и четко. В четвёртых, если нет согласия с ответом товарища, докажи правоту своего мнения, убеди в своих мыслях, чтобы не было вопросов «почему?». Пятое положение - если нет согласия с тобой у товарищей, нужно обсудить внутри команды все разногласия, установить, почему они возникли. Шестое - если несправедливость, неверность твоих взглядов, убеждений доказана, нужно признать свою ошибку. Седьмой шаг: самое главное – необходимо помнить, что вы все вместе – это одна команда и решение проблемы должно быть совместным, должно зависеть от каждого члена группы, команды.

Только дружеские, доброжелательные, уважительные отношения в команде будут создавать самые лучшие условия для совместной работы. Каждая поставленная преподавателем учебная задача должна только совместно обсуждаться, решаться путём дискуссий, диалога, распределением полномочий, посильных обязанностей внутри группы, команды.

Говоря о месте групповой формы деятельности на занятиях или о типах групповых занятий, можно отметить следующее. Анализ возможностей применения групповых занятий показал, что такая форма

организации обучения применяется в основном при закреплении нового материала, решении задач, подготовки и репетиции проведения демонстрационного физического эксперимента в часы самостоятельной работы или в ходе выполнения лабораторной работы. Подготовка материала к конференции, взаимопомощь в ходе подготовки обучающихся к занятиям, семинарам, зачётам, экзаменам требует групповой формы деятельности.

Распределение обучающихся по учебным группам или командам лучше проводить на добровольной основе, то есть, по желанию.

У обучающихся сложились свои взаимоотношения. С учётом этого обстоятельства и нужно комплектовать учебные группы. В группе не должны быть объединены те, между которыми нежелательные, тяжёлые отношения.

В группе должны складываться только благожелательные отношения. В группе могут оказаться вместе обучающиеся, имеющие разные способности к учёбе или одинаковые. Это может по-разному сказаться на работе группы. В этом случае отводится особая роль преподавателю. В каждом отдельном случае преподаватель должен знать и уметь найти индивидуальный подход к каждому участнику, применять грамотные методические приёмы для успешной работы. Преподаватель должен умело последовательно направлять действия группы для достижения общей цели. Другими словами, должен обладать эффективным и универсальным инструментом управления последовательной деятельностью каждой отдельной группы обучающихся.

Состав группы может быть временным или постоянным. Занятия в постоянных командах способствуют глубокому изучению материала, раскрытию возможностей каждого обучающегося, выработке определенного стиля работы. Конечно, постоянство учебных групп по составу обучающихся относительно: при изменении учебных способностей обучающихся они могут переводиться из одной группы в другую группу или кто-то может стать ответственным этой группы. Исследования показали, что на первом этапе обучения в высшем учебном заведении целесообразно сохранять состав групп постоянным. В этом случае имеется лучшая возможность сознательного контроля ситуации и собственных действий по корректировке деятельности обучающихся в группе.

Лучший вариант, когда группы комплектуются из четырех-шести человек. Особенно это удобно при выполнении лабораторных работ. Лучше видна преподавателю работа с приборами и оборудованием каждого члена группы, их степень участия в выполнении эксперимента.

С целью повышения эффективности групповой учебной деятельности, её необходимо осуществлять целенаправленно и систематически. Обучающиеся хорошо чувствуют друг друга, срабатываются. У них вырабатывается единство в действиях, укрепляется единство взглядов, улучшается атмосфера внутри группы.

Безусловно, центральная роль отводится преподавателю. Он организует учебный процесс, создаёт атмосферу сотрудничества, взаимопомощи и взаимовыручки обучающихся. Он задаёт цель занятия, распределяет задания между группами, направляет, помогает, регулирует, налаживает работу в них, следит за ходом выполнения заданий, подводит итоги.

Приведём примеры использования групповой деятельности обучающихся на занятиях разных типов.

Занятие с выполнением лабораторной работы по теме «Определение ЭДС металлических терморпар». Учебный процесс предполагает такое построение занятия. Группы с низкими и средними познавательными возможностями делают эксперимент, руководствуясь инструкцией, имеющейся в учебном пособии, а группы с высокими учебными возможностями — пользуясь обобщенными алгоритмами выполнения эксперимента, могут сделать и дополнительные операции по заданию преподавателя. Например. 1). Установить

зависимость $\mathcal{E} = f(\Delta T)$ и построить график этой зависимости. 2). Определить концентрации свободных электронов в металлах и сравнить их, сделать вывод. 3). Построить «потенциальные ямы» для двух металлов: до их контакта и после контакта. Сделать выводы по построению. 4). Определить внешнюю и внутреннюю составляющие контактной разности потенциалов.

Такой подход к выполнению лабораторных работ развивает творческие способности обучающихся, учит их работать в команде, способствует по времени одновременности завершения действий обучающихся, характерной для различных групп. Такой подход к построению занятия способствует обобщению обширного материала, расширению политехнических знаний. Он позволяет использовать имеющееся в лаборатории оборудование с наибольшей отдачей.

Другой пример, решение задач. Задачи для группового решения подбирают так, чтобы каждая следующая включала в себя составным элементом предыдущую (или предыдущие) и была сложнее. Это позволяет продвигаться вперед постепенно, сделать каждую задачу посильной для слабоуспевающих, обеспечивает полную занятость наиболее подготовленным. Строя так занятие, мы применяли методику группового решения задач, имеющих плавно меняющиеся ситуации. Заключалась она в следующем: обучающиеся приступали к первой задаче; если кто-то из членов группы справлялся с ней, он докладывал преподавателю и сразу переходил к решению второй. Когда все задачи были решены, начиналось обсуждение решения. Если же кто-то не мог справиться за отведенное преподавателем время с первой задачей, товарищи по группе оказывали ему помощь. В ходе такой помощи непременно выделялась часть, составляющая суть предыдущей задачи. Кроме того, устанавливалось, в чем заключается разница между данной и предыдущей задачами. При такой методике обеспечивался индивидуальный темп работы, обучающиеся приобретали уверенность в своих силах, оказывали помощь друг другу.

В течение ряда лет на занятиях физики большую помощь преподавателю оказывают обучающиеся в проведении физического эксперимента. Эти обучающиеся под руководством преподавателя физики участвуют в подготовке демонстрационного и лабораторного эксперимента, экспериментальных задач, приобретая определенные практические навыки.

Эти обучающиеся проходят специальную подготовку. Во время подготовки к занятиям, в часы самостоятельной работы, обучающиеся – помощники преподавателя, по специально составленному плану овладевают методикой демонстрации оборудования и установок, эксперимента.

Такая работа предусматривает следующее:

- 1) знакомство с оборудованием и установками, с литературой по технике физического эксперимента и методике работы с приборами;
- 2) изучение оборудования и местоположения различных приборов, приспособлений, инструмента;

3) обязательное ознакомление с правилами по технике безопасности;

4) овладение навыками работы с техническими средствами обучения;

5) теоретическую подготовку по проверке и оценке работ товарищей по учебной группе, а также лабораторных, письменных работ, посвященных экспериментальным и качественным задачам, зачетных и контрольных работ, по проведению совместно с преподавателем и самостоятельно.

В результате обучающиеся получают знания, позволяющие им успешно готовить демонстрационный и лабораторный эксперимент, часто проявляя творчество, смекалку, видоизменяя традиционные опыты, качественные задачи, а позже под руководством преподавателя проводить небольшие (и даже проверять) контрольные работы.

Обучающиеся – помощники преподавателя, как правило, проявляют достаточную требовательность и при необходимости тут же дают консультацию по теоретическим вопросам и решению задач. Сами консультанты предварительно сдают аналогичный зачет преподавателю и в случае недостаточной подготовки (это решает преподаватель) теряют право проводить опрос по данной теме.

Неоценимую помощь преподавателю оказывают обучающиеся – помощники преподавателя во всякого рода внеклассной работе. Так, они готовят и проводят доклады учебной группе, участвуют в научной работе, пишут научные статьи под руководством преподавателя.

В обязанности помощников преподавателя также входит организация ремонта некоторого оборудования кабинетов кафедры, изготовление новых приборов, моделей, плакатов. Эти помощники преподавателя помогают содержать в образцовом порядке аудитории кафедры, назначают рабочие команды, которые ежедневно проводят уборку аудиторий, а в конце учебного года и ремонт.

Наконец, помощники преподавателя обучают своих товарищей умению обращаться с литературой, используемой на занятиях, организуют работу по её ремонту. Они же проводят большую работу в помощь преподавателю по подготовке к такому интересному мероприятию, как «неделя кафедры»:

- выпуск стенных газет;
- организация и проведение олимпиад;
- организация и проведение различных конкурсов.

Выполняя такую работу, помощники преподавателя не только приносят огромную пользу коллективу кафедры, но и сами при этом успешно осваивают трудовые, организаторские навыки, формируются как будущие исследователи. Как правило, большинство из таких обучающихся впоследствии достигают больших высот в будущей профессиональной деятельности.

Выводы. В заключении, укажем на сильные и слабые стороны группового метода обучения. Групповая учебная деятельность выступает одним из средств дифференциации и индивидуализации обучения. Преподаватель учит обучающихся – помощников преподавателя оценочным и обучающим функциям.

Групповой метод обучения создаёт плодотворную почву деятельностному подходу к преподаванию, что повышает интерес к занятиям, способствует развитию творческих способностей и познавательной активности обучающихся. Деятельность учебных групп интенсифицирует процесс обучения, воспитывает трудолюбие, чувство взаимопомощи и умение работать в коллективе, в команде. Все это — очень положительно.

К слабым сторонам можно отнести большие затраты времени на подготовку таких занятий, в частности, на подготовку индивидуальных заданий; невозможность широко применять групповую учебную деятельность на практических занятиях, так как сложно организовать работу и поддерживать рабочее состояние групп.

Исследования показали, что к основным причинам, обуславливающим недостаточное внедрение в практику групповой учебной деятельности, относятся: отсутствие методической литературы по данной проблеме, трудность в размещении групп для удобной работы. Можно в некоторой степени избежать указанных трудностей назначением хороших ответственных групп и учетом взаимоотношений между обучающимися.

Литература:

1. Кабардин, О.Ф. Личностно-ориентированный подход к обучению физике // Физика в школе. – 2010. – № 7. – С. 36-43.
2. Кислякова О.П. Система развивающего лабораторного практикума по физике. В сборнике: Методические особенности преподавания дисциплин естественнонаучного цикла в военном вузе. Сборник трудов. Киров, 2020. С. 24-25.
3. Панцева Е.Ю., Кислякова О.П., Снежкина Л.П., Хазова А.А. Учебно-воспитательные проблемы и пути их решения. В книге: Современные вызовы образования и психология формирования личности. Монография. Чебоксары, 2020. С. 88-89.
4. Снадченко С.В. Профессиональное саморазвитие преподавателя военного вуза. Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2018. Т. 12. № 51 С. 134-135.
5. Тихонов Ю.А., Александрова О.Б. В книге: Научно-методическое обеспечение учебного процесса в рамках изучения дисциплин естественнонаучного цикла в военном вузе. Коллективная монография. Киров, 2019. С. 21-22.

УДК 378

кандидат технических наук, доцент Клейменова Марина Николаевна

Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);

старший преподаватель Крюкова Оксана Анатольевна

Алтайский государственный аграрный университет (г. Барнаул);

старший преподаватель Бахмутская Юлия Анатольевна

Алтайский государственный аграрный университет (г. Барнаул)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ

Аннотация. Представленный в статье материал – это теоретический и практический анализ профессиональной компетентности преподавателя как условие обеспечения качества подготовки бакалавров. Рассматривается роль преподавателя в формировании личности бакалавров в процессе профессиональной подготовки. Анализируется лекция как форма изложения учебного материал. Представлен процесс развития творческих способностей бакалавров в высшем учебном заведении. В статье констатируется авторами о том, что преподаватель как личность образованная и развитая должен владеть профессиональными знаниями, умениями, качествами и иметь высокий уровень подготовки в области гуманитарных, социально-экономических и других наук.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, профессиональный уровень, профессиональные качества, лекция, творческий процесс.

Annotation. The material presented in the article is a theoretical and practical analysis of the professional competence of a teacher as a condition for ensuring the quality of training for bachelors. The role of the teacher in the formation of the personality of bachelors in the process of professional training is considered. The lecture is analyzed as a form of presentation of educational material. The process of development of creative abilities of bachelors in a higher educational institution is presented. The article states that a teacher, as an educated and developed person, must have professional knowledge, skills, qualities and have a high level of training in the field of humanitarian, socio-economic and other sciences.

Keywords: competence, professional competence, professional level, lecture, professional qualities, creative process.

Введение. Реформирование и кризис производства, охватившие Россию в последние годы, оказали влияние и на систему образования. Продолжается снижаться престижность технико-технологических специальностей, возрастает интерес молодежи к таким специальностям, как менеджмент, экономика предприятия, экономика информатики, коммерция, гостиничный, туристический, рекламный бизнес, экономика и право.

Анализ показывает, что расширяются сами рамки классических форм высшего образования. В результате объективных обстоятельств формируется потребность в подготовке специалистов на стыке гуманитарных дисциплин и экономики.

Опыт преподавательской работы со студентами старших курсов гуманитарных вузов, изучающих разные дисциплины, показал эффективность введения спецкурсов по разработке курсовых проектов. Это может быть инвестиционный проект, экономическая информационная система предприятия и другие. Студенты разбиваются на группы по 5-6 человек, и к каждому занятию должна быть представлена часть выполненной работы на обсуждение всей группы. Заранее распределяются роли докладчиков и нескольких оппонентов. Работа должна быть коллективной и проходить в активной форме.

В результате удается выполнить задачу, которую должен ставить перед собой преподаватель определенной дисциплины, а именно: соединить и дополнить знания, уже полученные студентами-старшекурсниками при изучении разнообразных дисциплин.

Изложение основного материала статьи. Говоря о качестве образования в целом, необходимо отметить, что в обеспечении качества огромная роль отводится преподавателю, причем только при дневной форме обучения, но и при иных формах. Формулы идеального преподавателя не существует. Но существуют критерии, с помощью которых оценивается его роль и его профессиональный уровень.

Сначала поговорим о таком критерии, как внешний вид преподавателя, тем более что некоторые высшие учебные заведения проводят рейтинг преподавателей среди студентов, в котором такая графа имеется. С нашей точки зрения, это не играет большой роли. Об этом говорит и народная мудрость: «Встречают по одежке, а провожают по уму». Как бы ни был опрятен и хорошо одет преподаватель, на это студенты обращают внимание в течение 3-5 минут максимум, но в последующем преподаватель не сможет привлечь студентов на лекцию и удержать их внимание только этим.

Следующим критерием служит интеллектуальный уровень преподавателя, который нарастается годами и десятилетиями. Каждый преподаватель является пожизненным студентом, только оценки ставят жизнь, он сам и, конечно, продукт его труда - студенты, как настоящие, так и бывшие.

Но как бы ни был высок интеллектуальный уровень, каким бы огромным «багажом» знаний ни владел преподаватель, этот «багаж» нужно уметь передать студентам. Этим качеством владеет далеко не каждый преподаватель, и мы знаем много примеров, когда замечательный ученый, придя в аудиторию, не может доступно изложить информацию, и студенты не посещают его лекции, а значит, его роль преподавателя практически равна нулю.

Поговорим о форме изложения материала. Читая лекции, нежелательно это делать строго по конспекту, а тем более по учебнику. Это несколько ухудшает восприятие материала, но и понижает авторитет преподавателя и ставит под сомнение знание им излагаемого материала. Конспект может служить только отправной точкой, планом, а речь преподавателя должна быть свободной, образной, полной примеров. Да и как в последующем можно требовать от студентов самостоятельных ответов на семинарах и экзаменах, если на лекции преподаватель сам был «привязан» к конспекту.

Каждый преподаватель должен быть и психологом, при этом не только обладать теоретическими знаниями, но и уметь применять их на практике. Он должен быть психически и психологически устойчивым

и не реагировать на множество негативных раздражителей, которые присущи нашей профессии. Было бы неплохим нововведением прохождение психологических тестов на возможность осуществлять данный вид деятельности, и не только при приеме на работу [7].

Роль преподавателя важна и при оценке знаний студента. Никогда у преподавателя не будет авторитета среди студентов, а у студентов - знаний, если он будет лоялен со студентами. И ни в коем случае нельзя допускать панибратства. Несмотря на то, что в пожеланиях студенты, особенно первых курсов, пишут, чтобы преподаватели «прощали долги», в последующем, к старшим курсам и тем более после окончания учебного заведения, они вспоминают с благодарностью и говорят «спасибо» именно тем преподавателям, которые требовали от них знаний. Это мы знаем и по себе. Но в то же время нельзя «перегибать палку», завышать требования или заниматься самодурством. Как правило, такие преподаватели имеют и о себе завышенное представление. Оценка, полученная студентом, должна быть объективной, а подход - беспристрастным, преподаватель по просьбе студента должен разъяснить ему, почему была поставлена та или иная оценка. Мы иногда слышим мнение студента, что он пятерку «получил», а «двойку поставили». Необходимо стремиться к тому, чтобы «получил» и «поставили» совпадало в восприятии студента.

Наше глубокое убеждение в том, что преподавателя и его роль в обеспечении качества образования надо оценивать по конечному продукту: насколько востребованы специалисты, окончившие данное учебное заведение [2].

Значимость преподавателя, обучающего будущего специалиста, заключается в формировании личности бакалавра как профессионала в своём деле. В связи с этим возникают вопросы следующего характера: «Что включает в себя профессионализм будущего специалиста, в том числе бакалавра?», «Какими качествами должен обладать преподаватель, формирующий личность бакалавра - будущего специалиста, и какова его значимость в формировании личности студента?».

Профессионализм будущего специалиста должен строиться как на фундаментальных знаниях (общих, системных, обстоятельных, глубоких в области основных и смежных областях), так и на специализированных знаниях (прикладных) [1]. Однако наряду со всем этим бакалавр должен быть воспитан, обладать общей культурой, развивать в себе такие качества, как гражданственность, нравственность, дипломатия, гуманизм, принципиальность и независимость в принятии решений, требовательность по отношению к себе и к другим лицам; ответственность за свои слова и действия, уважение к закону, правам и свободам человека и гражданина.

Таким образом, роль преподавателя в формировании личности бакалавра - будущего специалиста сводится к его профессионализму, умению быть педагогом, психологом и помощником студентов [3].

Творческие способности необходимы каждому специалисту с высшим образованием. Бакалаврам они требуются, прежде всего, для того, чтобы самостоятельно разбираться в своей профессиональной деятельности, умело решать вопросы практического применения и, если потребуется, со знанием дела участвовать в процессе их совершенствования.

Творческие способности получают развитие во всех видах учебного процесса. Бакалавр сам активно участвует в их развитии при написании курсовых и дипломных работ, решении задач на семинарах и практических занятиях. При прослушивании лекций его роль пассивна. Во время проведения лекционных занятий основная роль в развитии творческих способностей студентов принадлежит преподавателю. Но именно на лекциях, если они правильно построены, студенты получают наиболее полное представление о том, как должен осуществляться поиск истины при разрешении научных и практических проблем.

Перед каждой лекцией стоят две задачи: дать студентам знания и дать представление о методах, с помощью которых эти знания получены. В каком соотношении должно находиться выполнение этих задач в лекционном курсе преподавателя?

Отвечая на более общий вопрос о значении знаний и метода их получения в процессе изучения явлений природы и общества, А.К. Сухотин отдал предпочтение последнему. Его доводы в пользу такого решения вопроса сводятся к следующему: 1) знания без усвоения методов их получения представляют собой лишь пассивный фонд личности; 2) без метода нет превращения знаний в умение их применять в практической деятельности; 3) знание - это сведения только о каком-то отдельном явлении, метод же предполагает массовость его применения [8].

Эти соображения верны. Однако применительно к выяснению роли лекции в развитии творческих способностей бакалавров они нуждаются в определенной корректировке. При прямом переносе на лекционный материал они грозят опасностью недооценки знаний. Необходимо учитывать диалектическую взаимосвязь знаний и методов их получения. Одно без другого существовать не может.

Каким образом метод исследования педагогических проблем может быть отражен в учебной лекции? Общий ответ на этот вопрос - путем помещения студента в атмосферу поиска, то есть в ситуацию, в которой находится исследователь. Другими словами - путем вовлечения студента в решение научных задач.

Осуществление поставленной цели достигается показом, как при выяснении тех или иных вопросов используются, прежде всего, общенаучные методы исследования.

Особое внимание при этом должно быть уделено эффективности в разрешении возникающих проблем использования законов и категорий диалектического материализма, предусматривающих, в частности, рассмотрение норм в развитии, в их взаимосвязи и взаимообусловленности, в выявлении противоречий, как между ними, так и между явлениями и изменяющимися социально-экономическими условиями.

Творческий потенциал бакалавров может быть обогащен показом в лекции, как конкретная научная проблема решается путем использования системного подхода.

Нетрудно обнаружить, что многие институты можно представить в качестве классической системы, элементы которой в своей совокупности придают ей особое качественное содержание. С использованием системного подхода лектор имеет возможность убедительно показать, почему, в частности что объединяет в себе, включает в себя, а не наоборот, представляя какой-нибудь другой набор признаков общественного явления.

Важное значение в развитии творческих способностей бакалавров имеет использование в лекционных курсах при рассмотрении педагогических проблем других общенаучных методов исследования - сравнительного, логического, статистического, математического и т.п.

Опыт преподавательской деятельности показывает, что бакалавры легче усваивают такие приемы получения ответов на возникающие научные проблемы, которые по существу представляют собой

конкретизацию общенаучных методов исследования. В их числе следует отметить, в частности, следующие [6].

Во-первых, рассмотрение научных проблем в историческом аспекте. В этом случае очень хорошо усваивается логика научного исследования. Бакалавр получает представление о том, как от решения одного вопроса зависит ответ на другой возникший вопрос. Так, без рассмотрения в историческом аспекте студент не в состоянии составить правильное представление о научно обоснованном ответе на вопрос, какая причинная связь между общественно значимым явлением и наступившими вредными последствиями (проблема причинной связи). Ознакомление с тем, как на разных этапах развития теории развивались представления ученых по данному вопросу, формирует у студента логику исследования сложных педагогических проблем.

Во-вторых, рассмотрение профессиональных вопросов с учетом изменившихся социально-экономических условий. Показ в лекционном курсе обусловленности содержания тех или иных общественных норм конкретными социально-экономическими условиями жизни общества способствует формированию у бакалавров навыков такого же подхода к изучению содержания и других явлений.

В-третьих, поиск ответа на возникший вопрос с учетом изменившейся общественной политики. Этот метод исследования педагогических проблем необходимо усвоить бакалаврам в связи с тем, что общественная политика обычно выступает в качестве опосредствующего звена между меняющимися общественными отношениями и существующими нормами. Так, например, без учета роли общественной политики в формировании педагогического явления студенту трудно уяснить, почему, например, общественно-знаемые нормы не соответствуют действительности при реализации педагогических принципов на практике.

В-четвертых, использование в процессе педагогического исследования достижений смежных наук - экономической науки, философии, политологии, истории и др. Очень важно, чтобы бакалавр уяснил, что общественно-педагогические институты часто всего лишь оболочка существующих экономических, трудовых, социальных и иных общественных отношений и что содержание этих институтов в конечном итоге определяется именно этими; отношениями.

Наконец, использование в процессе выявления содержания общественных норм всех видов педагогического толкования - исторического, логического, систематического и др. Их применение в лекционном курсе при анализе конкретных норм общественного явления формирует у бакалавров представление о соответствующих им приемах изучения педагогического материала.

Качество подготовки бакалавров зависит от совершенствования методической системы обучения. Это предполагает исследование возможностей развития содержания, методов, форм и средств обучения бакалавров в соответствии с целями образовательного процесса. Названные компоненты и составляют методическую систему обучения, которая получает свое практическое воплощение на каждом учебном занятии.

Однако теперь, методическая система обучения бакалавров в каждом составляющем ее элементе еще должна претерпеть существенные изменения, направленные на модернизацию общего и профессионального образования и качество обучения будущих специалистов [4].

Во-первых, следует сказать о содержании обучения бакалавров. По-прежнему в современных учебниках (стандартах, программах и т.п.). Таким образом, остро стоит проблема обновления, модернизации содержания учебного курса дисциплин.

Во-вторых, что касается второго элемента методической системы - методов обучения. Здесь не менее значимо выдвигается проблема, связанная с расширением системы методов, направленных на активизацию познавательной деятельности бакалавров.

Весьма локально проявляются в практике образовательного процесса, так называемые активные методы обучения (АМО). При таких методах деятельность обучаемого носит продуктивный поисковый характер. К таким методам можно отнести дидактические игры, решение проблемных задач, анализ конкретных ситуаций и др. В традиционном процессе обучения бакалавры играют часто пассивную роль. В связи с тем, что введен стандарт обучения, эта роль становится выгодной, поскольку позволяет в информационно-репродуктивном стиле работы получать результаты, наиболее соответствующие требованиям действующего стандарта.

Однако использование интенсивных методов обучения (ИМО), означающее организацию образовательного процесса в короткие сроки с длительными одноразовыми сеансами, и использование АМО предполагают получение результата, выходящего далеко за рамки требований стандарта обучения бакалавров.

С помощью приемов психологического тренинга активизируется восприятие, переработка, запоминание и применение информации. Такие методы, например, часто используются в интенсивных курсах иностранного языка, при обучении бизнесу, маркетингу, практической психологии. Активизация и интенсификация обучения означает опору на эмоции, подсознание, идеи, взгляды и убеждения бакалавров. Таксономии учебных целей в этих областях деятельности бакалавров, стандарт образовательного процесса не предусматривает. Таким образом, эти методы пока мало разработаны в дидактике.

По третьему элементу методической системы обучения бакалавров - средствам современной дидактикой сделан немалый шаг вперед. Это связано с использованием и совершенствованием новейшего средства обучения бакалавров - компьютера и с разработкой такого традиционного средства, как учебная задача. Но одновременно с развитием указанных средств обучения устаревает и не пополняется материально-техническая база средств экспериментальной поддержки процесса обучения бакалавров.

Четвертый элемент методической системы - формы обучения. В этом отношении в методике преподавания бакалаврам поиски новых, усовершенствование старых и различное комбинирование форм обучения не прекращались. В настоящее время работа по совершенствованию форм обучения бакалавров разворачивается в направлениях индивидуализации, психологизации и технизации образовательного процесса.

Остановимся подробнее на целях обучения бакалавров. Растет число ученых, склоняющихся к мнению, что высшее учебное заведение должно выпускать гораздо большее количество будущих специалистов, являющихся носителями естественнонаучного мировоззрения. Государственная статистика уменьшения общего числа студентов с естественнонаучным мировоззрением была не столь актуальна на фоне всеобщей озабоченности потерями большого количества талантов в области фундаментальных предметов, связанными,

например, с «утечкой мозгов» или падением престижа естественнонаучного образования. И сейчас «утечка мозгов» в целом не блокирована и престиж естественнонаучного образования не поднят на достаточный уровень, но появляется более серьезный повод для всеобщей озабоченности [5].

Дело в том, что у большинства бакалавров естественнонаучное мировоззрение отсутствует даже при наличии серьезной базы научных знаний. И в этом есть просчеты не только в методиках и технологиях обучения бакалавров, но и в методических системах обучения естественным наукам в целом.

Выводы. Таким образом, приоритетом в целях естественнонаучного образования должно выступать естественнонаучное мировоззрение. При этом главной задачей преподавателей (при любом количестве часов) является использование системного подхода при изложении материала, чтобы у бакалавров было сформировано не только общее представление о содержании самого курса учебных дисциплин, но и целостное представление об окружающем мире. Иначе говоря, необходимо систематично закладывать основы естественнонаучного мировоззрения.

Очевидно, что совершенствование методической системы обучения бакалавров вносит корректировки в последующую стадию образовательных реформ, создает предпосылки для процесса модернизации преподавания и качественного обучения будущих специалистов.

Литература:

1. Вебер Д.А. Программное обеспечение профессионально-личностной безопасности в процессе подготовки бакалавров // Актуальные научные исследования в современном мире. - 2020.- № 1-6 (57). - С. 40-45.

2. Воробьева О.И. Обеспечение качества образования в процессе профессиональной готовности бакалавров // Актуальные научные исследования в современном мире. 2020. - № 2-6 (58). - С. 54-59.

3. Попова Н.В. Формирование авторитета преподавателя как задача профессиональной деятельности // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. - 2019. - № 3. - С. 30-36.

4. Попова Н.В. Компетентностная модель формирования профессиональной направленности педагога: практика реализации // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. - 2019. - № 1. - С. 35-45.

5. Попова Н.В., Барина Н.Г. Теоретические и практические вопросы развития образовательного пространства высшего учебного заведения в контексте компетентностно-ориентированного обучения // В сборнике: Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием "Развитие образовательного пространства региональных вузов в системе координат приоритетных проектов РФ: лучшие практики" сборник материалов. Алтайский государственный университет. - 2018. - С. 628-636.

6. Попова Н.В., Грабиненко Е.В., Воронцов П.Г. Практический аспект использования технологии оценки уровня развития профессиональной компетенции бакалавров в процессе учебной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. - 2019. - № 63-1. - С. 258-262.

7. Супрунов С.И. Индивидуальный подход в обучении посредством педагогики неформального общения // Биологический вестник Мелитопольского государственного педагогического университета им. Богдана Хмельницкого. - 2015. - Т. 5. - № 1а (14). - С. 141-143.

8. Сухотин А.К. Обучение, творчество, личность // Вопросы обучения и воспитания в вузе. - Томск, - 1992. - С. 5-6.

Педагогика

УДК 378.2

логопед Кондрашова Алла Александровна

Российская детская клиническая больница

ФГБОУ ВО РНИМУ имени Н.И. Пирогова Минздрава России (г. Москва)

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ДЦП

Аннотация. В статье подчеркивается важность раннего вмешательства. Детально описаны основные направления коррекционно-развивающей работы по формированию социальных навыков у детей раннего возраста с детским церебральным параличом.

Ключевые слова: раннее вмешательство, дети с ограниченными возможностями здоровья, проблемы дезадаптации, социальные навыки, социализация, социальная адаптация, средства общения, специальные техники обучения и коррекции.

Annotation. The article highlights the importance of an early intervention. It describes the main directions of correctional and development activities aimed at forming social skills by early-age children with Cerebral Spastic in detail.

Keywords: early intervention, children with restricted opportunities of health, problems of disadaptation, social skills, socialization, social adaptation, means of communication, special learning technics and correction.

Введение. Динамические изменения, происходящие в современном обществе, предъявляют новые требования к своевременной модернизации системы образования, здравоохранения, социальной защиты. С каждым годом отмечается неуклонный рост численности новорожденных с физиологической незрелостью (74%), с неврологической патологией (86%). Не вызывает беспокойства здоровье лишь 26% новорожденных (А.А. Баранов, Л.С. Намазова-Баранова, О.И. Маслова, Г.В. Яцък и др.). В связи с тем, что наблюдение и сопровождение беременных женщин и новорожденных происходит в рамках системы здравоохранения, первичным звеном оказания помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) являются учреждения системы здравоохранения. Особенности протекания беременности, родов, первичный неонатальный скрининг новорожденных предоставляют возможность определить риски возникновения нарушений развития. Уникальность раннего возраста, необыкновенная пластичностью центральной нервной системы, способствуют эффективному нивелированию нарушений раннего развития, минимизируют их последствия уже на ранних этапах, предотвращают наложение вторичных отклонений в случае своевременного проведения коррекционно-развивающих мероприятий. (Л.И. Аксенова, Е.Р. Баенская,

Т.В. Волосовец, О.Е. Громова, Е.А. Екжанова, Е.В. Кожевникова, С.Б. Лазуренко, И.Ю. Левченко, Н.Н. Малофеев, Е.М. Мастоюкова, Т.В. Николаева, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева, Л.И. Фильчикова, Г.В. Чиркина, Н.Д. Шматко и др.). Как правило, дети с ОВЗ нуждаются в многократном прохождении курсов реабилитационных циклов, однако, комплекс медицинских реабилитационных мероприятий оказывается недостаточно успешным в случае пренебрежения включения в данный комплекс специалистов психолого-педагогического профиля.

В период раннего детства ребенок является «максимально социальным существом», так как неотделим от взрослого, полностью зависит от него и физиологически и эмоционально (Л.С. Выготский [1]). Эмоциональное общение со взрослым стимулирует возникновение выразительных эмоционально-положительных реакций у ребенка (И.М. Сеченов [8], Н.Л. Фигурин [9]). Онтогенетически наиболее ранние экспрессивно-мимические реакции выступают в качестве основных средства общения (улыбка, взгляд, мимика, выразительные движения рук, тела, выразительные вокализации) и «соединяют индивидуальные переживания с принятой в данном обществе системой эталонов и становятся знаком, понятным для других людей» (М.И. Лисина [4]). Процесс непосредственного эмоционально-личностного общения ребенка со взрослым выступает в качестве базового фундамента, обеспечивающего своевременное формирование первичных возрастных новообразований, краеугольных социальных навыков, предотвращает возникновение нарушений социального развития, способствует успешной интеграции в социум в дальнейшем. Так как овладение целым спектром социальных навыков вызывает у детей раннего возраста с церебральным параличом особые проблемы, обусловленные двигательной депривацией, возникает закономерная необходимость в целенаправленном изучении своеобразия и условий успешной социализации данной группы детей.

Изложение основного материала статьи. В рамках констатирующего эксперимента было проведено исследование особенностей формирования социальных навыков у детей раннего возраста с детским церебральным параличом, проходившее на базе стационарного отделения медицинской реабилитации пациентов с нарушением функции ЦНС Российской Детской Клинической больницы ФГБОУ ВО РНИМУ им. Н.И. Пирогова Минздрава России с 2007 по 2018 г.. В исследовании приняли участие 163 ребенка раннего возраста, из них 128 первично поступивших детей с диагнозом «детский церебральный паралич». Последующее изучение временных и качественных параметров индивидуальных особенностей развития социальных навыков проводилось два – три раза в год в течение 1 года 6 месяцев в период стационарного лечения каждого ребенка при поступлении и при выписке. Продолжительность каждого медико-психолого-педагогического реабилитационного курса составляла 4-5 недель. 35 детей раннего возраста с нормативным развитием с соматической патологией, проходивших лечение в РДКБ, вошли в состав сравнительной группы изучения состояния сформированности социальных навыков.

Программный пакет изучения индивидуального своеобразия сформированности структурных компонентов социального развития базировался на использовании модифицированного комплекса диагностических психолого-педагогических методик А.В. Закрепиной [2], Е.А. Стребелевой [3], Г.А. Мишиной, О.Г. Приходько [5], Ю.А. Разенковой [7]. Неотъемлемой частью исследования являлся блок изучения индивидуальных уровней сформированности основных линий развития (социального, познавательного, речевого, двигательного), как в пределах актуального уровня, так и в зоне ближайшего развития.

Результаты проведенного анализа полученных данных позволили выделить следующие группы детей: первая группа (24 ребенка – 19%) – дети с примитивным (низким) уровнем социального развития; вторая группа (54 ребенка – 42%) – дети со средним уровнем социального развития; третья группа (38 детей – 30%) – дети с недостаточным уровнем социального развития; четвертая группа (12 детей – 9%) – дети с высоким уровнем социального развития.

Дети первой группы (24 ребенка – 19%) – дети с примитивным (низким) уровнем социального развития, демонстрировали глобальное отсутствие социальных навыков, как в области самоидентификации, взаимодействия с окружающими, так и в области овладения какими-либо навыками самообслуживания. Дети второй группы (54 ребенка – 42%) – дети со средним уровнем социального развития владели незначительным, ограниченным набором социальных навыков (выделяли близких; иногда реагировали на обращение по имени; иногда по просьбе показывали 1-2 части лица; проявляли негативные эмоции в момент острых физиологических нужд; практически не владели навыками самообслуживания), позволяющим кратковременно, малопродуктивно взаимодействовать с окружающим социальным миром. Третья группа (38 детей – 30%) – дети с недостаточным уровнем социального развития владели некоторым набором социальных навыков (отзывались на обращение по имени, показывали по просьбе части лица, тела; выделяли близких и незнакомых взрослых; использовали жестово-мимические, некоторые вербальные средства общения; частично владели ограниченным набором навыков самообслуживания). Четвертая группа (12 детей – 9%) – дети с высоким уровнем социального развития владели достаточным набором социальных навыков (быстро вступали в контакт; использовали речевые средства общения; проявляли эмоциональные реакции, адекватные ситуации; владели некоторым индивидуальным набором навыков самообслуживания).

Данные констатирующего эксперимента, позволили составить индивидуальные личностно-ориентированные программы коррекционно-развивающего обучения (с учетом актуального уровня развития социальных навыков) в рамках системного личностно-ориентированного подхода.

Обучающий эксперимент проходил в течение полутора-двух лет. В эксперименте принимали участие 64 ребенка, начиная с возраста 2-х лет. Для всех детей проводился комплекс медико-психолого-педагогических реабилитационных занятий, в которых участвовали медицинские работники больницы (невролог, детский психиатр, врач и инструктор ЛФК, ортопед, физиотерапевт) и специалисты сопровождения психолого-педагогического профиля (логопед-дефектолог и воспитатель). Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выявить индивидуальные особенности развития структурных компонентов социальных навыков не только на уровне исследования глобального состояния социального развития, но и в рамках досконального изучения конкретного социального навыка. Это позволило детальнее конкретизировать основные задачи, содержание и методы каждого индивидуального коррекционно-развивающего реабилитационного курса. Беседы, консультации, серии обучающих коррекционно-развивающих занятий в присутствии родителей с подробным разбором педагогических приемов и технологий, обсуждение необходимости ведения дневников наблюдения способствовали развитию

психолого-педагогической и социальной компетентности родителей, оптимизировали их взаимодействие с ребенком не только в процессе совместной предметно-игровой деятельности, но и во время режимных моментов.

Нами были выделены следующие основные направления развития социальных навыков у детей раннего возраста с детским церебральным параличом:

- формирование положительных, эмоционально окрашенных форм общения по отношению к взрослому;
- формирование представлений о себе (образ – «Я»), своих чувствах, эмоциях, желаниях;
- на основе опыта общения формирование социальной восприимчивости, способности понимать чувства и желания других людей;
- развитие средств общения – невербальных, вербальных (знаково-символических);
- «отработка» образцов и адекватных способов усвоения общественного опыта;
- «отработка» образцов одобряемого социального поведения в совместной деятельности со взрослыми, ровесниками;
- формирование навыков самообслуживания и опрятности (с учетом индивидуальных двигательных возможностей ребенка).

Комплексная коррекционно-развивающая работа включала четыре варианта индивидуальных программ обучения и воспитания, основу составлял алгоритм структурных компонентов социального развития, конкретизирующий перечень первоочередных социальных навыков в соответствии с выявленным исходным уровнем развития ребенка и его индивидуальными особенностями.

С детьми, находящимися на низком (примитивном) уровне развития социальных навыков проводилась работа по формированию первого эмоционального отклика – улыбки в ответ на позитивный, эмоционально окрашенный вербальный стимул со стороны взрослого. Формировалось умение различать интонации голоса взрослого, устанавливать визуальный контакт в ответ на обращение по имени, выделять по просьбе членов семьи, различать «своих» и «чужих», узнавать некоторые знакомые игрушки, понимать простое вербальное обращение в рамках конкретной бытовой ситуации. Формировалось ориентировочное поведение, стимулировалось возникновение зрительных и слуховых реакций в ответ на появление в зрительном или слуховом поле ребенка игрушки, демонстрируемой взрослым. Стимулировалось возникновение акта хватания, удержание предмета, возникновение неспецифических манипуляций (с учетом двигательных возможностей). Поощрялось возникновение голосовой реакции при нарушении опрятности.

С детьми, находящимися на среднем уровне развития социальных навыков проводилась работа по формированию у детей желания вступать в контакт с окружающими на доступном для ребенка уровне (эмоциональном, жестово-мимическом, голосовом) и максимально пролонгировать его. Формировалось умение не только понимать базовые эмоциональные проявления окружающих людей, но и проявлять эмоции, соответствующие различным бытовым жизненным ситуациям. Генерировалось желание использовать как невербальные средства общения, так и предметно-действенные (вручение предметов, притягивание, отталкивание). В процессе воссоздания повседневной реальности развивалось понимание обращенной речи. Развивалось умение устанавливать зрительный контакт в ответ на обращение по имени; по просьбе взрослого, используя указательный жест, демонстрировать называемые части лица; узнавать свое отражение в зеркале. Активизировался познавательный интерес, оптимизировался предметный потенциал, развивалось умение выполнять предметные действия с игрушками и орудиями с учетом физических свойств в частично-совместном формате, поощрялись попытки выполнять простые действия по подражанию. Использовалось социально одобряемое позитивное вербальное стимулирование с целью формирования умения владеть культурными нормами поведения, принятыми в обществе (вербальный знак со стороны взрослого: «пока», «спасибо», «дай ручку», улыбнись, нельзя). Формировалось умение понимать назначение отдельных навыков опрятности, с учетом двигательных возможностей происходила отработка овладения отдельными навыками с помощью взрослого (протягивать руки к воде при умывании, удерживать и есть сухарик, проявлять неудовольствие при нарушении навыков опрятности).

С детьми, находящимися на недостаточном уровне развития социальных навыков проводилась работа по формированию умения быстро вступать в контакт с окружающими на доступном для ребенка уровне и проявлять инициативу с целью увеличения длительности не только эмоционального, жестово-мимического, но и доступного речевого взаимодействия. Развивалось умение идентифицировать эмоциональные состояния окружающих на бытовом уровне, развивались компоненты понимания эмоций, произвольная регуляция эмоциональных проявлений, развивался эмоциональный опыт и контроль в соответствии с предпочтительными социальными нормами, в том числе в ситуации запрета со стороны взрослого. Развивалось умение использовать разнообразные эмоционально окрашенные, жестово-мимические, предметно-действенные, доступные речевые средства общения, как с близкими взрослыми, так и с незнакомыми. Совершенствовался навык знания собственного имени, в том числе в уменьшительно-ласкательном варианте, развивалось представление телесной самоидентификации (умение показывать на себя рукой, показывать части лица тела, узнавать себя в зеркале), осознание половой принадлежности. Познавательный и игровой интерес к игрушкам и бытовым орудиям развивался в процессе совместной предметно-игровой и бытовой деятельности посредством обучения процессуальным и предметно-игровым действиям в формате выполнения действий по подражанию, речевой инструкции. Овладение социально одобряемыми правилами поведения проходило при незначительном вербальном контроле со стороны взрослого (умение здороваться, смотреть на взрослого, улыбаются ему, проявлять доброжелательность, благодарить). Умение владеть некоторыми навыками опрятности и самообслуживания проводилось по индивидуальной программе в соответствии с двигательными возможностями детей.

С детьми, находящимися на высоком уровне развития социальных навыков проводилась работа по формированию потребности демонстрировать самостоятельность в ходе конструктивного общения с близкими, незнакомыми взрослыми, детьми в гуманистическом, позитивном эмоциональном стиле. Формировалось умение не только понимать эмоции окружающих, проявлять чувство эмпатии по отношению к окружающим, но и осознавать, оценивать собственные эмоциональные проявления, понимать причины возникновения этих эмоциональных состояний путем их вербализации с целью дальнейшего воспитания социально одобряемого эмоционального контроля за своим поведением. Позитивно подкреплялись адекватные эмоциональные, предметно-действенные, доступные речевые средства общения. Расширялся

объем экспрессивного словаря, формировалось понимание сложных речевых инструкций, действий, признаков предметов (вкус, цвет, величина). У детей формировалось умение понимать небольшой рассказ из повседневной жизни. Проводилось дальнейшее развитие именной, телесной, возрастной, половой самоидентификации. Формировался интерес к игрушкам, окружающим предметам, орудиям, стимулировалось умение использовать предметы обихода и орудия в соответствии с социально принятыми нормами. По речевой инструкции стимулировалась потребность осуществлять самостоятельный перенос навыков в аналогичные ситуации. Развивалось умение овладевать социально одобряемыми правилами поведения в различных ситуациях (здороваться, смотреть на взрослого, улыбаться ему, проявлять доброжелательность, благодарить), умение проявлять послушание. Формирование навыков опрятности и самообслуживания проводилось с учетом двигательных возможностей с незначительной помощью взрослого (умение снимать колготки, трусики, кофту, штаны, шапку, стягивать носки, расстегивать липучки на обуви, частично одеваться, пить из чашки, есть ложкой, вилкой, мыть руки, промокать их полотенцем, чистить зубы, проситься на горшок).

Выводы. Результатом проведенного обучающего эксперимента был качественно более высокий уровень овладения социальными навыками, углубление социальной компетентности, оптимизация процесса самоидентификации, умение идентифицировать собственные эмоциональные проявления и эмоциональные реакции окружающих, что способствовало интенсификации процесса использования знаково-символических средств общения, развитию регуляторных механизмов поведения, овладению навыками опрятности и самообслуживания (с учетом двигательных возможностей).

Литература:

1. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с., ил. – (Акад. пед. наук СССР).
2. Закрепина А.В. Трудный ребенок. Пути к сотрудничеству: методическое пособие – М.: Дрофа, 2007. – 141 с. – (Дошкольник. Коррекция).
3. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта: метод. рекомендации / Е.А. Екжанова Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2009. – 175 с.
4. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
5. Приходько О.Г. Система комплексной дифференцированной помощи детям с церебральным параличом: дис. ... док. пед. наук. – М., 2009.
6. Приходько О.Г., Кондрашова А.А. Социальное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья / Специальное образование: научно-методический журнал / ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т»; Ин-т спец. образования. – Екатеринбург, 2014. – №3. - 153 с.
7. Разенкова Ю.А. Предупреждение и преодоление трудностей развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: дис... д. п. н. М., 2017.
8. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга (1863). Избранные произведения. Т.1. – М., 1952.
9. Фигурин Н.Л., Денисова М.П. Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до одного года / Н.Л. Фигурин, М.П. Денисова – М.: Медгиз, 1949. – 104 с.

Педагогика

УДК 372.85

кандидат биологических наук, доцент Коротков Олег Владимирович

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);

магистрант Мордвинцев Всеволод Дмитриевич

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);

кандидат биологических наук, доцент Завальцева Ольга Александровна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО БИОЛОГИИ В СТАРШИХ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ

Аннотация. В работе рассмотрена суть метода проектов, обосновано его педагогическое значение при изучении биологии в старших профильных классах. Проанализированы основные подходы к реализации проектной технологии, этапы работы старшеклассников над учебным проектом. Раскрыта последовательность применения метода проектов в методической подготовке будущих учителей биологии.

Ключевые слова: обучение биологии, метод проектов, педагогическая технология.

Annotation. The article considers the essence of the project method, substantiates its pedagogical significance in the study of biology in senior specialized classes. The main approaches to the implementation of the design technology, the stages of the work of senior pupils on the educational project are analyzed. The sequence of application of the project method in the methodological training of future biology teachers is revealed.

Keywords: teaching biology, project method, pedagogical technology.

Введение. Повышение качества образования предполагает поиск новых методов обучения, внедрение инновационных педагогических технологий, что позволит обеспечить высокий уровень знаний обучающихся, активизацию их познавательной деятельности, развитие креативности. Среди эффективных технологий обучения можно выделить метод проектов, который в последнее время становится все более популярным в учебных заведениях РФ.

Метод проектов в образовательной деятельности был предложен Дж. Дьюи и его учеником В.Х. Килпатриком. Предпосылки становления метода проектов, его использование в отечественной школе в

20-30-х годах XX века раскрыто в трудах российских и зарубежных исследователей (И. Ермаков, Е. Кагаров, Е. Коваленко, Л. Левин, Е. Перовский, А. Пометун, А. Сухомлинская, Е. Янжул).

Так, сторонники метода проектов Б. Игнатьев, М. Крупенина, В. Шульгин и провозгласили его единственным средством преобразования «школы учебы» в «школу жизни», с помощью которого получение знаний происходит в тесной связи с трудом учеников. Сторонниками этого метода обучения были Блонский, В. Вахтеров, А. Макаренко, В. Сухомлинский, С. Шацкий и др.

С 90-х годов прошлого века метод проектов вернулся в образовательную практику и стал предметом научных исследований (В. Гузеев, Н. Крылова, Н. Матяш, Т. Новикова, Н. Пахомова, Е. Полат, Н. Полихун, А. Сиденко, И. Чечель, В. Шапиро и др.).

Проблему использования метода проектов в учебной деятельности учебных заведений рассматривали Е. Ананьян, С. Баташовых, А. Васюк, Т. Веретенко, М. Элькин, С. Избаша, А. Калита, С. Соболева и др.

Цель настоящей работы: раскрыть особенности внедрения метода проектов в изучение биологии в старших профильных классах.

Изложение основного материала статьи. Е. Полат метод проектов трактует как способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), что должно завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом.

По мнению исследователя, сущность понятия «Проект» предусматривает его прагматическую направленность на результат, который получаем при решении той или иной теоретически или практически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности [11].

Большинство ученых, в частности В. Беспалько, И. Зимняя, А. Коберник, Н. Кузьмина, А. Пехота, А. Сиденко, В. Сластенин и др., определяют метод проектов как педагогическая технология, поскольку он составляет совокупность различных творческих методов: исследовательских, поисковых, проблемных. Учеными определены основные требования к использованию метода проектов, как [8]:

- наличие значимой в исследовательском творческом плане проблемы, которая требует интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;

- практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов;

- самостоятельная деятельность;

- структурирования содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов);

- использования исследовательских методов.

С. Генкал констатирует, что применение метода проектов и проектного обучение способствует активизации личности в деятельности и познании, что сказывается на развитии творческого мышления, исследовательских навыков, умений интегрировать знания, увеличении самостоятельности, активности, формировании внутренних мотивов, познавательных интересов и потребностей, создании чувства успеха, прогресса в образовательной деятельности [4].

В ходе исследования выяснилось, что использование метода проектов имеет важное значение для профессиональной подготовки будущих педагогов.

По словам Н. Шиян, организация проектной технологии имеет целью организовать настоящую исследовательскую творческую самостоятельную деятельность обучающихся, использовать различные методы и формы самостоятельной познавательной и практической работы, содействовать развитию интеллектуальной активности [13].

Е. Ананьян отмечает, что с помощью проектирования обучающийся (но под чутким руководством преподавателя) имеет возможность превратить занятия на содержательную исследовательскую деятельность [1].

В результате анализа научной литературы установлено, что внедрение проектов в практику учебного процесса предусматривает соблюдение основных этапов его организации, как:

- подготовительный (формирование групп участников и выбор темы проекта, определение цели проекта и формы его конечного продукта, определение структуры проекта);

- учебный (сбор информации учениками, их подготовка к анализу информации, обработка и анализ собранной информации);

- завершающий этап (подготовка учеников к презентации конечного продукта, презентация конечного продукта, оценка выполнения проекта всеми участниками).

Однако, в литературных источниках выделяют разное количество этапов работы над проектом.

Так, Н. Пахомова указывает четыре этапа: погружение в проект, организация деятельности, осуществление работы над проектом, презентация результатов [9].

Н. Матяш рассматривает три этапа: исследовательский (подготовительный) технологический и заключительный этап [7].

И. Кугут и Н. Меркушева отмечают семь этапов работы над проектом [6]: подготовительный, планирование, исследования, результаты, подготовка к защите проекта, презентация (отчет), оценки результатов и процесса (рефлексия).

В. Гузеев предлагает девять этапов [5]:

1) постановка цели проекта: выявление проблемы, противоречий; формулировки задач;

2) обсуждение возможных вариантов исследование, сравнения предполагаемых стратегий, выбор способов;

3) самообразование и актуализация знаний при консультативной помощи педагога - руководителя проекта;

4) составление плана действий, распределение обязанностей;

5) исследования: решение отдельных задач, их субординация и координация;

6) обобщение результатов и выводы;

7) презентация или отчет;

8) анализ успехов и ошибок;

9) коррекция.

А.Г. Асмолова, А.И. Балашова выделили основные подходы к структурирования проекта [2, 3]:

1) Начинать с выбора темы проекта, типа, количества участников.

2) Стоит продумать возможные варианты проблем, которые важно исследовать в пределах определенной тематики.

3) Необходимо моментом является распределение задач между участниками, обсуждение возможных методов исследования, поиска информации, творческих решений.

4) Самостоятельную работу участников проекта организовывать в соответствии к их индивидуальным или групповым исследовательским, творческим задачам.

5) Постоянное проведение промежуточного обсуждения полученных данных в группах.

6) Необходимым этапом выполнения проектов является их защита.

7) Завершение работы коллективным обсуждением, экспертизой, объявлением результатов внешней оценки, формулировкой выводов.

Вместе с тем, по мнению вышеназванных ученых, проект - это не алгоритм, который состоит из четких этапов, а модель творческого мышления и принятия решений [2].

Согласны с В.А. Холостяковым, который утверждает, что метод проектов, как и другие образовательные технологии, является технологией универсальной, то есть такой метод может использоваться на занятиях по различным учебным дисциплинам.

Однако любая «универсальная технология» описывает только общие принципы организации учебного процесса (организационные, содержанию, собственно технологические и т.д.). Поэтому метод проектов, как и все остальные образовательные технологии, должен быть адаптирован к конкретному учебному предмету [12].

Результаты научного поиска дали основания сделать вывод о том, что в процессе изучения дисциплины есть большие возможности для использования метода проектов. На основе анализа содержания учебной программы по дисциплине «Биология» была определена примерная тематика проектов.

В частности, актуальны такие темы проектов: «Использование межпредметных связей на уроках биологии», «Развитие критического мышления школьников на уроках биологии», «Инновационные технологии обучения на уроках биологии», «Компьютер, как средство обучения биологии», «Экскурсии в природу» и др.

При подготовке проектов по теме «Методика обучения биологии» необходимо проводить работу над проектами в несколько этапов.

Первый этап. На лекции обсуждают теоретический материал по теме.

В обсуждении принимают участие все желающие. Затем обучающиеся объединяются в творческие группы, определяют цели и задачи проекта.

Основным принципом является самостоятельность обучающихся.

Следующий шаг - постановка проблемы.

Второй этап (консультация). Для консультации обучающиеся проводят поиск и сбор информации по теме. Преподаватель помогает находить нужный материал. На этом этапе окончательно формулируется цель проекта. Обучающиеся распределяют роли между собой.

Каждый несет ответственность за выполнение своей части работы.

Когда старшеклассниками понятна цель проекта, нужно организовать работу с определением задач. Затем каждое задание дробится на шаги, а каждый ученик составляет план работы, расставляя шаги в определенной последовательности.

Третий этап. Старшеклассники работают по своему плану самостоятельно. Они могут встречаться с членами своей творческой группы. Проводят оценивания каждого шага и выявляют причины неудач. На этом этапе высшая степень самостоятельности старшеклассников. Преподаватель может выполнять роль консультанта, а также инструктора, эксперта. Но не стоит предлагать ученикам готовую версию «правильного ответа».

Четвертый этап (проводится на практическом занятии). После выработка методических рекомендаций старшеклассники предлагают свой проект всей группе. Они должны аргументировать цель, наглядно продемонстрировать свой проект, представить методiku его использования. Преподаватель организует обсуждение проекта в группе. Разработчики проекта отвечают на поставленные вопросы. По своим педагогическим эффектом это один из важнейших этапов проекта, когда старшеклассники демонстрируют результаты своего труда.

Пятый этап. Этот решающий этап позволяет старшеклассникам и преподавателю оценить результаты их деятельности. Проект представляют в письменном виде. В результате обсуждения дают оценку проделанной работы, отмечают преимущества и недостатки проекта [10].

Следует заметить, что проектная деятельность по биологии занимает особое место в подготовке студентов. Будущие учителя создают свои проекты, подтверждающие соответствующий уровень знаний учащихся старших профильных классов по дисциплине, сформированность их умений и навыков, практическую значимость выполненной работы.

Выводы. Результаты научного поиска дали основание утверждать, что использование метода проектов в процессе методической подготовки учащихся старших профильных классов имеет ряд преимуществ по сравнению с другими технологиями обучения:

- способствует повышению успеваемости по дисциплине за счет углубления, расширения, дополнения, обобщения, закрепления и повторения учебного материала; стимулирует самостоятельную деятельность студентов;

- совершенствует умение выбирать необходимую информацию из различных источников;

- обеспечивает обмен опытом между студентами;

- активизирует творческую деятельность;

- обеспечивает потребности старшеклассников в самореализации и саморазвития;

- развивает критическое мышление будущего педагога и умение делать выводы;

- имеет реальный конечный результат;

- предусматривает практическую значимость результатов работы.

Итак, научные исследования и педагогическая практика подтверждают большие педагогические возможности проектной технологии для развития методических умений и навыков, творческих способностей будущих педагогов.

Работа над проектом помогает усилить взаимосвязь теории и практики, стимулирует студентов окунуться в профессиональную среду, совершенствовать свои профессиональные умения и навыки.

Литература:

1. Ананьин Э.Л. Метод проектов в системе подготовки будущих учителей иностранного языка / Е.Л. Ананьин // Вестник Черниговского национального педагогического университета. Серия: Педагогические науки. - Чернигов: ЧГПУ, 2011. - Вып. 85. - С. 5-8
2. Асмолов, А.Г. Формирование УУД в основной школе. От действия к мысли. Система знаний: пос. для учителя [Текст] / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. – М.: Просвещение, 2011. – 116 с.
3. Балашова, А.И. К вопросу о развитии универсальных учебных действий [Текст] / А.И. Балашова, Н.А. Ермолова, А.Ф. Потылицына // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. - 2009. - №5. – С. 25-29.
4. Генкал, С.И. Новые виды центрических диатомовых (Bacillariophyta) из Государственного природного заповедника "Рдейский" (Новгородская область) / С.И. Генкал, М.С. Куликовский // Ботанический журнал. - 2008. - Т. 93, N 5. - С. 771-775
5. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В. Гузеев. - М.: Народное образование, 2000. - 240 с.
6. Кугут И.А. Этапы реализации проекта. План действий [Электронный ресурс] / И.А. Кугут, Н.Ю. Меркушева. - Режим доступа: <http://www.shkola.net.ua/view.php?doc=56.1294852177822028>
7. Матяш Н.В. Проектный метод обучения в системе технологического образования / В. Матяш // Педагогика. - 2000. - № 4. - С. 38-43
8. Общая методика обучения биологии в школе [Текст]. - М.: Дрофа, 2010. - 272 с.
9. Пахомова Н.Ю. Учебный проект: Методология поиска / Н.Ю. Пахомова // Учитель. - 2000. - № 1. - С. 41-45
10. Смирнова, Н.З. Познавательные задачи по биологии [Текст]: Учебное пособие / Н.З. Смирнова, О.В. Бережная. – Красноярск, 2013. - 213 с.
11. Тяглова, Е.В. Исследовательская и проектная деятельность учащихся по биологии [Текст] / Е.В. Тяглова. - Москва: СПб. [и др.]: Питер, 2011. - 256 с.
12. Холостяков, В.А. «Практикум по биологии в школе – комплексный подход к формированию универсальных учебных действий». (Электронный ресурс) URL: <https://open-lesson.net/1590/>
13. Шиян Н. Формирование исследовательских умений будущего учителя химии средствами проектной технологии / Н. Шиян // Гуманизация учебно воспитательного процесса. - Славянск, 2011. - Вып. LVIII. - С. 102-111

Педагогика

УДК 37.013

кандидат биологических наук, доцент кафедры основ безопасности жизнедеятельности и методики обучения биологии Корчагина Татьяна Александровна
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПО ОСНОВАМ ПЕРВОЙ ПОМОЩИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ОБЖ

Аннотация. В работе рассматриваются особенности применения технических средств обучения для формирования навыков по основам первой помощи у обучающихся средней школы на факультативных занятиях по ОБЖ. Выявлены основные виды технических средств обучения, применяемые на факультативных занятиях по ОБЖ. Представлен анализ динамики уровня мотивации, усвоения содержательной информации, уровня сформированности умений по оказанию первой помощи у обучающихся в ходе экспериментальной работы.

Ключевые слова: технические средства обучения, формирование навыков, первая помощь, обучающиеся.

Annotation. The paper discusses the features of the use of technical training tools for the formation of skills in the basics of first aid in secondary school students in optional classes on OBZH. The main types of technical training tools used in optional classes on OBZH are identified. The analysis of the dynamics of the level of motivation, the assimilation of meaningful information, the level of formation of first aid skills among students in the course of experimental work is presented.

Keywords: technical training tools, skill formation, first aid, students.

Введение. Формирование навыков школьников в учебно-воспитательном процессе было и остается одним из главных критериев оценки их деятельности на факультативных занятиях. Но активная деятельность у школьников возникает не часто, в связи с тем, что школьники сами не всегда заинтересованы в приобретении новых знаний, умений и навыков, которые находят свое практическое применение в жизни.

При организации учебно-воспитательного процесса главной целью является возможность дать учащимся необходимые теоретические знания и практические навыки по предмету. Под навыком понимается действие, в составе которого отдельные операции стали автоматизированными в результате упражнения. То, что данное действие стало навыком, означает, что индивид в результате упражнения приобрел возможность осуществлять данную операцию, не делая ее выполнение своей сознательной целью. Когда в процессе обучения у ученика формируется способность совершать какое-то действие, то сначала он выполняет это действие развернуто, фиксируя в сознании каждый шаг. Способность выполнять действие формируется сначала как умение. По мере выполняемых тренировок и этого действия умение совершенствуется, промежуточные шаги этого процесса перестают осознаваться, действие выполняется полностью автоматизировано - у ученика образуется навык в выполнении этого действия, т.е. умение переходит в навык [2].

В настоящее время в связи с увеличением количества различных чрезвычайных ситуаций природного, техногенного и социального характера, в которых погибает и получает травмы большое количество людей,

возникает острая необходимость оказания первой помощи пострадавшим. На образовательную систему возлагается большая ответственность, так как каждый человек независимо от возраста должен уметь оказывать первую помощь. В связи с этим, в школьном курсе ОБЖ определено особое место и отведено достаточное количество времени на подготовку учащихся по оказанию первой помощи пострадавшим.

В ФГОС основного общего образования прописано, что «предметные результаты освоения учебной программы курса «Основы безопасности жизнедеятельности»: умение оказать первую помощь пострадавшим; умение принимать обоснованные решения в конкретной опасной ситуации с учётом реально складывающейся обстановки и индивидуальных возможностей» [4].

Использование технических средств обучения (ТСО) на факультативных занятиях актуально в образовании, поскольку это весьма интересный и продуктивный способ ведения не только внеурочной деятельности, но и возможность заинтересовать школьников предметом «Основы безопасности жизнедеятельности» и положительно повлиять на результативность их обучения. Методические идеи по проектированию внеурочной работы со школьниками с целью формирования их навыков описаны в работах В.Ю. Абрамовой, Г.А. Костецкой, Р.И. Поповой и др. [1, 4, 5].

Применение технических средств обучения в учебно-воспитательной работе стало насущной потребностью современного воспитания и образования. Одним из достоинств применения технических средств обучения считается повышение у обучающихся мотивации к обучению.

В настоящее время идет обеспечение всех российских школ доступом к сети интернет и оснащение школ учебно-наглядными пособиями и оборудованием. В школьном кабинете проводятся все теоретические и часть практических занятий по ОБЖ, на которых учащиеся приобщаются к сознательному и ответственному отношению к личной безопасности, приобретают навыки оказания первой помощи себе и пострадавшим. На базе кабинета ОБЖ строится также самостоятельная работа обучающихся и их внеурочная работа [2].

Изложение основного материала статьи. Педагогический эксперимент проводился на базе МБОУ Любинского района Омской области «Северо-Любинская СОШ им. А.М. Литвинова». В эксперименте принимали участие обучающиеся 8-х классов в количестве 51 человек. Один класс был экспериментальным (8 А), а второй контрольным (8 Б). В (8 А) классе обучаются 25 человек, в (8 Б) – 26 человек. Эксперимент проводился в два этапа – констатирующий и формирующий. В ходе эксперимента была разработана и апробирована рабочая программа факультативного курса по ОБЖ «Оказание первой помощи» с применением технических средств обучения в соответствии с требованиями к рабочим программам факультативных курсов и особенностями их проведения по предмету ОБЖ. Для определения направленности учебной мотивации использовали методику Т.Д. Дубовицкой [3]. Умения оценивались по показателям полноты и прочности [4].

В соответствии с требованиями и особенностями проведения факультативных занятий по курсу ОБЖ была разработана структура факультативного курса «Основы оказания первой помощи». Целью программы факультативного курса является формирование знаний, умений и навыков по оказанию первой помощи. Для достижения поставленной цели выдвинуты следующие задачи: углубление теоретических знаний в области основ оказания первой помощи по курсу ОБЖ; формирование навыков оказания первой помощи и безопасного поведения; развитие личных, духовных и физических качеств, обеспечивающих безопасное поведение в различных опасных и чрезвычайных ситуациях.

Содержание программы факультативного курса разрабатывалось на основе содержания курса ОБЖ с 5 по 8 класс [6, 7]. В курсе расширяются базовые знания, полученные на уроках ОБЖ с упором на практические занятия с применением технических средств обучения. Продолжительность данного факультативного курса 12 часов. Тематическое планирование курса представлено в таблице 1.

Таблица 1

Тематическое планирование факультативного курса «Основы оказания первой помощи»			
№	Раздел	Темы	Количество часов
1	Введение.	1. Общие аспекты оказания первой помощи.	1
2	Первая помощь при ранениях и кровотечениях.	1. Раны, их виды. Кровотечения, их виды, способы остановки кровотечений. Первая помощь. 2. Практическое занятие. Повязка, перевязка. Правила наложения повязок. 3. Практическое занятие. Первая помощь при ранах и кровотечениях. Правила наложения жгута.	3
3	Первая помощь при переломах.	1. Признаки переломов. Первая помощь и иммобилизация. 2. Практическая работа. Первая помощь, наложение шины и транспортировка пострадавших.	2
4	Первая помощь при ожогах и обморожениях.	1. Ожоги и обморожения, степень тяжести. Приемы оказания первой помощи.	1
5	Первая помощь при попадании инородного тела в дыхательные пути.	1. Практическое занятие. Оказание помощи при попадании инородного тела в дыхательные пути.	1
6	Первая помощь при остановке дыхания и сердечной деятельности.	1. Способы искусственного дыхания. Непрямой массаж сердца при остановке сердечной деятельности. 2. Практическое занятие. Первая медицинская помощь при остановке сердечной деятельности и прекращении дыхания.	2
7	Обобщение	1. Защита индивидуальных проектов (плакаты с алгоритмами оказания первой помощи). Итоговый контроль и диагностики.	2
	ИТОГО		12

Краткое содержание разделов факультативного курса «Основы оказания первой помощи»

1. Введение. Нормативно-правовая база, определяющая права, обязанности и ответственность при оказании первой помощи. Понятие первой помощи, состояния при которых ее необходимо оказывать. Личная безопасность при оказании первой помощи пострадавшему. Аптечка первой помощи, ее наполнение. Общий алгоритм оказания первой помощи. Основные правила вызова скорой медицинской помощи. Принципы передачи пострадавшего бригаде скорой медицинской помощи, другим службам, сотрудники которых обязаны оказывать первую помощь.

2. Первая помощь при ранениях и кровотечениях. Понятие раны, виды ранений, характеристика. Возможные осложнения. Понятие кровотечения, их виды. Характеристика. Гемостаз. Способы временной остановки наружного кровотечения. Оказание первой помощи при носовом кровотечении. Первая помощь при внутреннем кровотечении. Десмургия. Повязка, перевязка. Виды перевязочного материала. Правила наложения повязок. Алгоритм оказания первой помощи при ранах и кровотечениях. Правила наложения жгута.

3. Первая помощь при переломах. Переломы, их основные признаки. Осложнения при переломах. Имобилизация (основные правила). Способы иммобилизации при травме конечностей. Травмы позвоночника. Оказание первой помощи.

4. Первая помощь при ожогах и обморожениях. Причины возникновения ожогов, степень тяжести, виды ожогов. Перегревание, факторы, способствующие его развитию. Основные проявления, оказание первой помощи. Возможные осложнения. Обморожения, степень тяжести. Первая помощь при ожогах и обморожениях. Основные проявления переохлаждения (гипотермии), отморожения, оказание первой помощи. Наиболее частые ошибки при оказании первой помощи.

5. Первая помощь при попадании инородного тела в дыхательные пути. Алгоритм оказания помощи. Прием Геймлиха.

6. Первая помощь при остановке дыхания и сердечной деятельности. Основные признаки жизни у пострадавшего. Способы проверки сознания, дыхания, кровообращения у пострадавшего. Понятие реанимации. Способы искусственного дыхания. Правила проведения искусственного дыхания и непрямого массажа сердца. Алгоритм оказания первой помощи при остановке сердечной деятельности и прекращении дыхания.

7. Обобщение. Защита индивидуальных проектов по темам разделов. Проведение тестирования.

При изучении разделов курса необходимо применять такие технические средства обучения как персональный компьютер, интерактивная доска, учебные видеофильмы. Для изучения некоторых тем целесообразно использование специальных тренажеров. При изучении раздела «Первая помощь при попадании инородного тела в дыхательные пути» используется специальный тренажер-манекен для отработки приемов удаления инородного тела из верхних дыхательных путей. При изучении раздела «Первая помощь при остановке дыхания и сердечной деятельности» используют тренажер-манекен для отработки сердечно-легочной реанимации.

Также при проведении факультативного курса необходимо наличие таких средств обучения как набор имитаторов травм и повреждений, шина складная, кровоостанавливающие жгуты, перевязочные средства.

В ходе педагогического эксперимента при апробации факультативного курса «Основы оказания первой помощи» среди обучающихся 8-х классов нами была изучена динамика уровня внутренней мотивации учебной деятельности по предмету ОБЖ в контрольном и экспериментальном классах на констатирующем и формирующем этапах эксперимента (рис. 1).

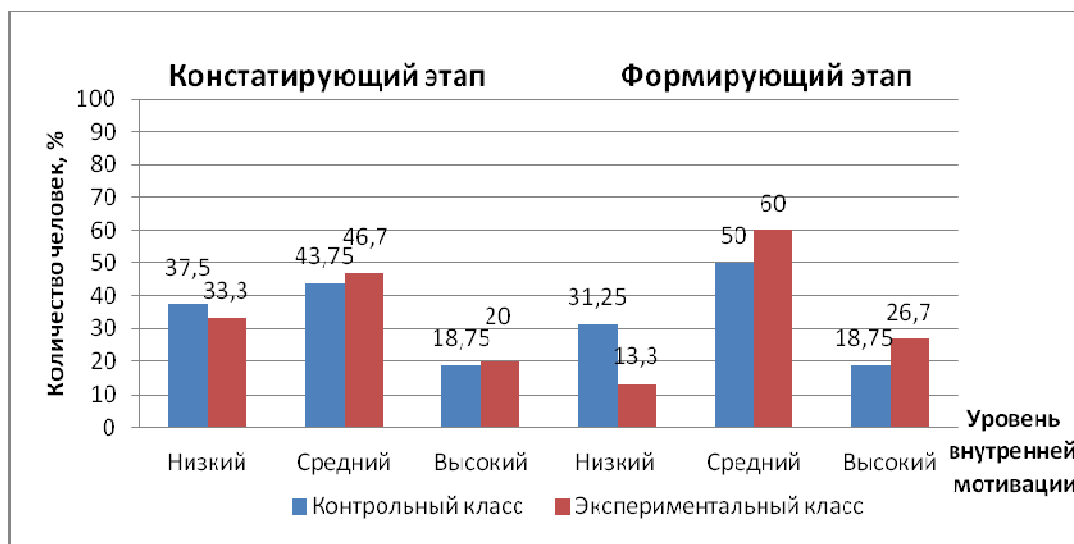


Рисунок 1. Динамика уровня внутренней мотивации у обучающихся контрольного и экспериментального классов на этапах эксперимента

Сравнивая результаты, мы можем видеть, что изменения произошли и в контрольном классе, где факультативный курс с применением ТСО не проводился. Эти изменения могут быть связаны с приходом нового педагога. Изменилась система общей работы с обучающимися, что привело к повышению уровня мотивации. В экспериментальном классе динамика повышения уровня внутренней мотивации выражена сильнее, на 13,3% повысилось количество обучающихся со средним уровнем мотивации и на 6,7% увеличилось количество обучающихся с высоким уровнем мотивации.

Динамика изменения уровня усвоения содержания учебной информации по основам первой помощи у обучающихся контрольного и экспериментального классов на этапах эксперимента представлена на рисунке 2. Показано, что в экспериментальном классе понизился процент обучающихся с низким уровнем на 26,6%, со средним и высоким уровнем повысился на 13,3%, это подтверждает положительное влияние факультативного курса с использованием ТСО на уровень усвоения учебной информации по основам первой помощи у обучающихся.

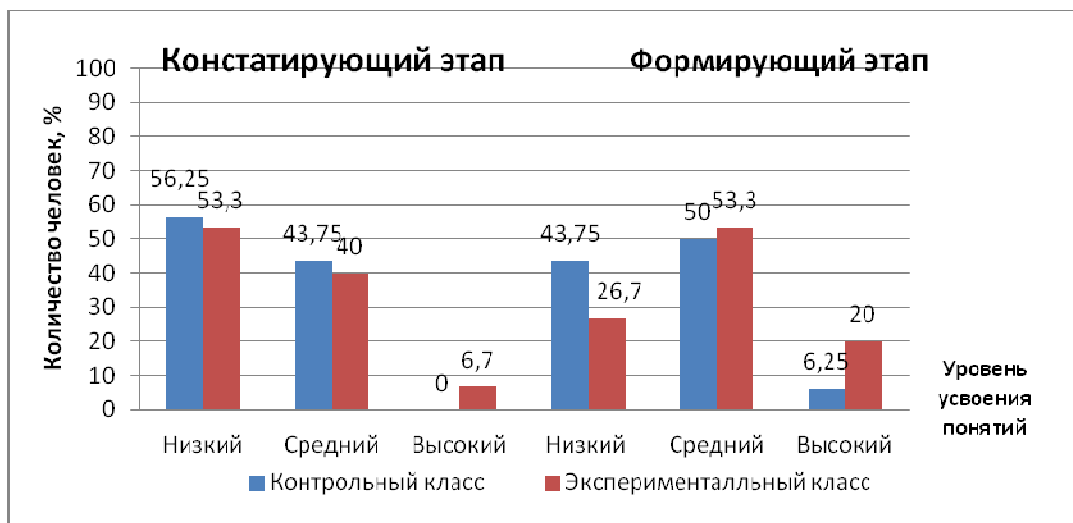


Рисунок 2. Динамика уровня усвоения содержательной учебной информации по основам первой помощи у обучающихся контрольного и экспериментального классов на этапах эксперимента

Далее проводилась диагностика полноты овладения умениями. На констатирующем этапе этот показатель в контрольном и экспериментальном классах почти одинаков, разница не более 1%. Тогда как на формирующем этапе мы видим существенные различия между контрольным и экспериментальным классами (рис. 3).

В целом, мы видим, что на формирующем этапе в экспериментальном классе данный показатель существенно возрос по сравнению с контрольным классом. В экспериментальном классе полнота владения умениями оказания первой помощи при артериальном кровотечении увеличилась на 0,23, при попадании инородного тела в дыхательные пути на 0,24, при переломе предплечья на 0,2, при остановке дыхания и сердечной деятельности на 0,28. В то время как в контрольном классе эти показатели в среднем увеличились на 0,07. Эти данные подтверждают положительное влияние технических средств обучения применяемых на факультативном курсе на формирование навыков оказания первой помощи.

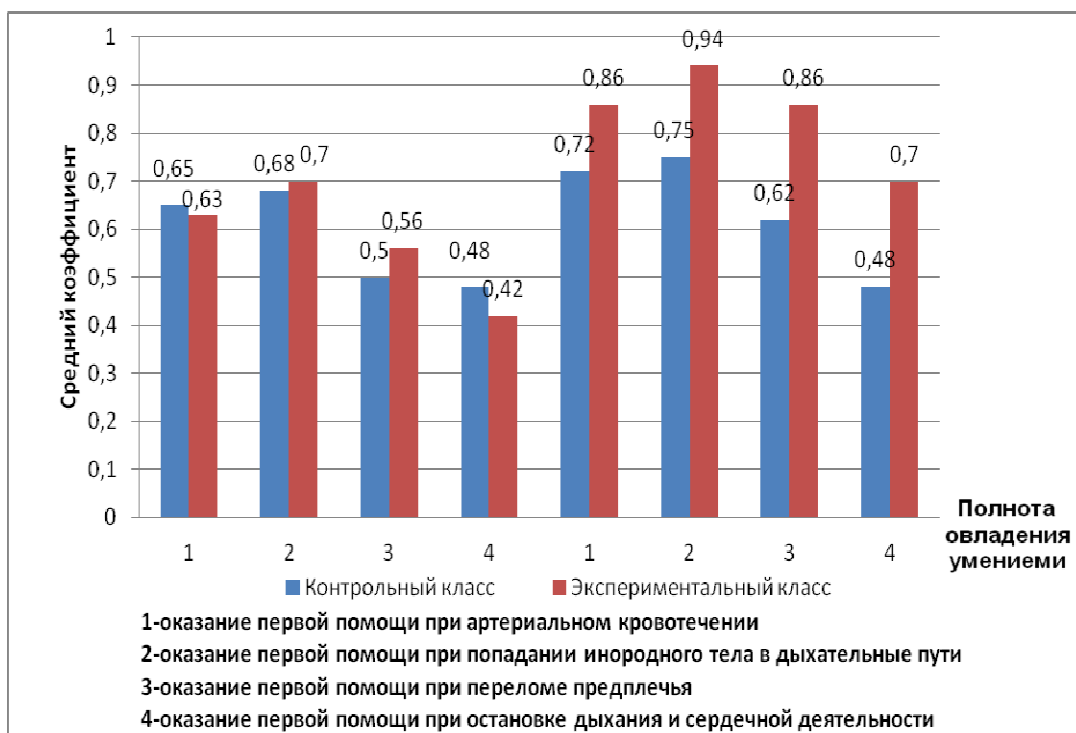


Рисунок 3. Полнота овладения умениями оказания первой помощи обучающимися контрольного и экспериментального классов на формирующем этапе

В ходе эксперимента определялся средний коэффициент прочности овладения умением, полученные данные представлены на рисунке 4.

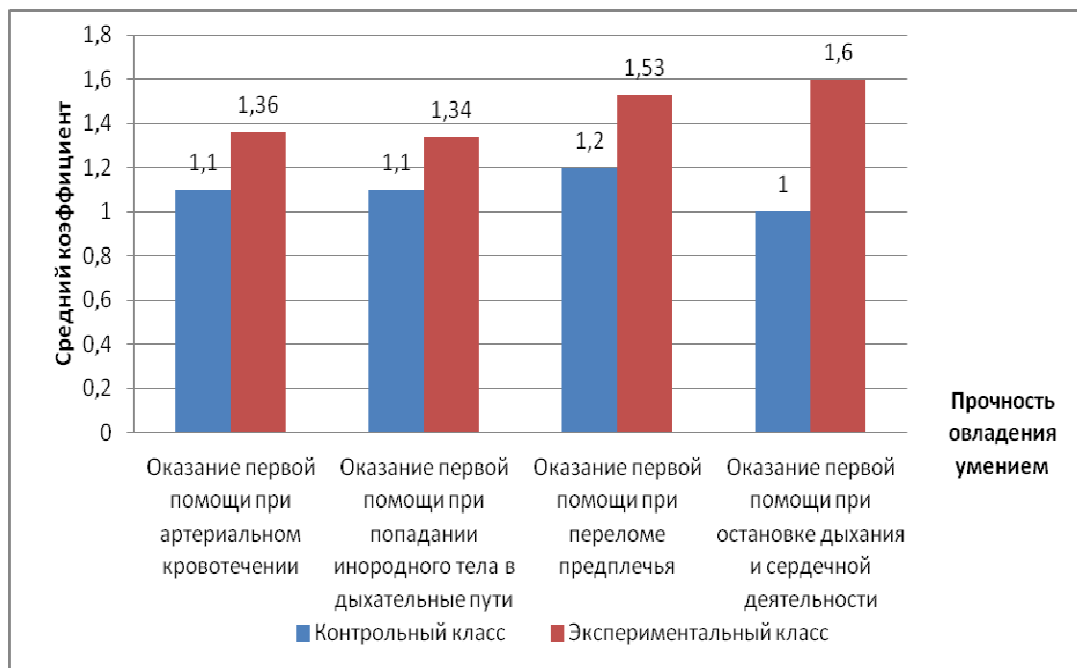


Рисунок 4. Средний коэффициент прочности овладения умением у обучающихся контрольного и экспериментального классов в ходе эксперимента

Из графика видно, что коэффициент прочности овладения умением экспериментального класса значительно выше данных контрольного класса, что значит выполненная работа положительно влияет на формирование умений, а, следовательно, и навыков в дальнейшем.

После сравнения результатов констатирующего и формирующего этапов эксперимента, можно сделать вывод об эффективности применения технических средств обучения при реализации программы факультативного курса «Оказание первой помощи» для формирования навыков оказания первой помощи у обучающихся 8 класса.

Выводы. На основании проведенного исследования сделаны следующие выводы:

1. Один из главных методов формирования навыка - это метод упражнения. На уроках зачастую не хватает времени на практические упражнения, следовательно, целесообразно проводить такую работу во внеклассной деятельности обучающихся. При формировании навыка оказания первой помощи необходимо использовать вспомогательные средства, такие как технические средства обучения, различные тренажеры, компьютеры, интерактивные панели, видеофильмы и прочее. Такие средства обеспечивают наглядность и возможность обучающимся поупражняться в оказании первой помощи.

2. В ходе исследования разработана и апробирована рабочая программа факультативного курса «Основы оказания первой помощи» с использованием технических средств обучения, рассчитанная на 12 часов. Программа включает разделы: «Введение», «Первая помощь при ранениях и кровотечениях», «Первая помощь при переломах», «Первая помощь при ожогах и обморожениях», «Первая помощь при попадании инородного тела в дыхательные пути», «Первая помощь при остановке дыхания и сердечной деятельности», «Обобщение».

3. Использование технических средств обучения во внеклассной деятельности по ОБЖ положительно повлияло на формирование навыков, в частности повысились показатели сформированности умений, которые впоследствии станут навыками. Полнота овладения умением оказания первой помощи при артериальном кровотечении повысилась на 0,23, при попадании инородного тела в дыхательные пути - на 0,24, при переломе предплечья - на 0,2, при остановке дыхания и сердечной деятельности - на 0,28.

4. Применение технических средств обучения во внеклассной деятельности по ОБЖ положительно повлияло на динамику следующих исследуемых показателей: количество обучающихся с низким уровнем внутренней мотивации снизилось на 20%, повысилось количество обучающихся со средним и высоким уровнем внутренней мотивации соответственно на 13,3% и 6,7%, а уровень качества знаний повысился на 26,6%.

Литература:

- Абрамова В.Ю. Осуществление профессионально-методической подготовки магистров при изучении курса по выбору «Организация внеклассной работы по БЖ» / Молодой ученый, 2014. - № 9. - С. 260-263.
- Агеева Е.Л., Жидкова Х.В. Методические аспекты освоения обучающимися основной школы умений оказывать первую помощь // Успехи современной науки и образования. - 2016. - Т. 1. - № 8. - С. 7-9.
- Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование. - 2002. - Том 7. - № 2. - С. 42-45.
- Костецкая Г.А. Основы безопасности жизнедеятельности в школе: возможности, проблемы и перспективы // Безопасность жизни. М.: «Новые технологии», 2015 - № 10. - С. 37-40.
- Попова Р.И., Силакова О.В. Методическая подготовка магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности к организации внеклассной работы с учащимися // Мир науки, культуры, образования, 2014. - № 5. - С. 63-66.

6. Смирнов А.Т. Основы безопасности жизнедеятельности. Поурочные разработки. 7-9 классы: учеб. пособие для ОО / А.Т. Смирнов, Б.О. Хренников; под ред. А.Т. Смирнова. - 2-е изд. - М.: Просвещение, 2017. - 175 с.

7. Смирнов А.Т. Основы безопасности жизнедеятельности. Рабочие программы. Предметная линия учебников под редакцией А.Т. Смирнова. 5-9 классы: учеб. пособие для ОО / А.Т. Смирнов, Б.О. Хренников. -4-е изд. - М.: Просвещение, 2016. - 63 с.

Педагогика

УДК 371

преподаватель Косачева Виктория Олеговна

Департамент английского языка и профессиональной коммуникации
Финансового университета при Правительстве РФ (г. Москва)

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ УПРАВЛЕНЦЕВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Цель статьи – определить важность и необходимость организации самостоятельной работы студентов неязыковых вузов по направлению подготовки «Менеджмент» при изучении иностранного языка. В статье рассматриваются основные формы и методы организации работы, исследуются основные формы и функции самостоятельной работы бакалавров, выявляются наиболее эффективные методы контроля результатов самостоятельной работы студентов. Кроме того, в статье описываются характеристики основных форм и методов повышения мотивации студентов при организации самостоятельной работы.

Ключевые слова: студенты, высшее образование, иностранный язык, самостоятельная работа, обучение, образование.

Annotation. The purpose of the article is to determine the importance and necessity of organizing students' independent work in non-linguistic universities when learning a foreign language with prospective managers. The article discusses the main forms and methods of organizing students' work, investigates the main forms and functions of independent work and identifies the most effective methods of monitoring the results of such work. Characteristics of the main forms and methods to increase the students' motivation in self-studying work are provided as well.

Keywords: students, higher education, foreign language, independent work, training, education.

Введение. Современное образовательное пространство претерпевает значительные изменения в связи с широким распространением новых методов обучения и активным внедрением информационно-коммуникативных технологий. Это особенно актуально в условиях, когда пандемия новой коронавирусной инфекции привела к частичному переходу образовательного цикла во всех сферах и учреждениях на дистанционный формат.

Изложение основного материала статьи. Самостоятельная работа имеет большое значение при изучении иностранного языка в любом вузе: как профильном, так и неязыковом. На данном этапе обучения в высшей школе прослеживается тенденция по значительному увеличению доли самостоятельной работы, что, при неправильном подходе, может сказаться на ухудшении качества освоения студентами учебного материала.

Активное использование и увеличение доли самостоятельной работы при изучении иностранных языков обусловлено необходимостью развития у студентов способности к непрерывному обучению и самообразованию. В современных условиях к компетентному специалисту предъявляется ряд новых требований, а именно:

- определенный набор знаний, умений и навыков в выбранной профессиональной сфере;
- критическое мышление;
- способность решать возникающие проблемы творчески;
- наличие навыков самообучения.

Для того, чтобы будущий специалист приобрел и развил эти компетенции, недостаточно использовать передачу готовых знаний от преподавателя к студенту [4, с. 114]. Основная задача преподавателя заключается в том, чтобы мотивировать студента к самостоятельному поиску знаний по изучаемой дисциплине. В связи с этим организация самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка представляется одним из важнейших аспектов образовательного и педагогического процесса в вузе.

Под термином «самостоятельная работа студентов» принято понимать работу по изучению конкретной учебной дисциплины, которую студент выполняет в контексте образовательного процесса, при этом большая доля работы контролируется преподавателем. Самостоятельная работа носит статус высшей формы учебной деятельности, так как по смыслу и содержанию она близка к самообразованию.

Организация самостоятельной работы студентов по изучению иностранного языка имеет приоритетное значение именно в тех вузах, где данная дисциплина не является профильной. В неязыковых вузах, по сравнению с языковыми, количество аудиторных часов, отводимых на изучение иностранного языка, гораздо меньше по сравнению с профильными дисциплинами. Именно поэтому самостоятельную работу студентов в рамках иноязычной подготовки в неязыковых вузах целесообразно организовывать по двум направлениям:

- 1) повышать качество обучения иностранному языку путем использования современных технологий и методов работы;
- 2) развивать профессионально значимые качества личности студентов, их творческие способности, активность и самостоятельность.

Рассмотрим некоторые аспекты организации самостоятельной работы студентов в ходе изучения иностранного языка по направлению подготовки «Менеджмент» в неязыковых вузах. Безусловно, это комплексный и многогранный процесс, который складывается из множества составляющих. Для успешной организации самостоятельной работы преподаватель должен понимать, что иноязычное взаимодействие является непрерывным и строится по принципу «от простого к сложному». Следует выделить три уровня сложности самостоятельной работы по изучению иностранного языка в ходе подготовки будущих управленцев (Таб. 1).

**Этапы организации самостоятельной работы у студентов по направлению подготовки
«Менеджмент»**

Уровень	Описание	Особенности реализации
Базовый	знакомство с новым материалом, его усвоение и отработка	- закладываются фундаментальные знания, необходимые для последующей эффективной работы; - формируется словарный запас и осваиваются основные грамматические конструкции; - разрабатывается определенный алгоритм действий при решении языковых задач.
Реконструктивный	навыки, умения и знания, которые студент уже ранее приобрел на базовом уровне, переносятся на коммуникативные ситуации	- создается коммуникативный акт в ситуации, уже ранее отработанной студентами, с использованием усвоенных лексических и грамматических конструкций, известных моделей речевого поведения и коммуникативных стратегий; - помимо механического воспроизведения активизируется мыслительная деятельность и развиваются творческие способности студентов.
Творческий	формируются и развиваются творческие способности студентов, а самостоятельность выходит на новый уровень	- создаются условия, при которых студентам нужно выражать собственные мысли с использованием ранее усвоенного учебного материала; - предлагаются такие учебные задачи, решение которых требует нестандартных подходов.

Можно выделить несколько условий эффективной организации самостоятельной работы при обучении будущих управленцев в условиях неязыкового вуза:

1. Педагог должен уделять большое внимание повышению мотивации студентов, развивая у них интерес к иностранному языку и ориентируя студентов на результат их учебной деятельности.

2. Педагог должен раскрыть студентам сущность самостоятельной работы так, чтобы они правильно поняли ее смысл. Задача педагога – донести до студентов мысль обо всех составляющих самостоятельной работы: цели и задачи, четко определенная форма выражения и проверки результата, а также обязательность выполнения самостоятельной работы.

3. Успешность самостоятельной работы при изучении иностранного языка зависит от правильности выбора форм ее организации.

Можно выделить несколько обязательных для использования форм организации самостоятельной работы по изучению иностранного языка студентов неязыковых вузов:

- самостоятельная работа в аудитории;
- самостоятельная работа вне аудитории;
- творческая самостоятельная работа.

Большой процент самостоятельной работы предполагается в рамках личностно-ориентированных методик, направленных на изучение иностранного языка посредством формирования навыков выбора правильных коммуникативных стратегий в условиях различных ситуаций.

Можно выделить следующие разновидности личностно-ориентированных методик, рекомендованные для использования при обучении иностранному языку будущих менеджеров:

- игровые методики: моделирование различных бытовых и профессиональных ситуаций, деловые игры;

- методика конструирования проблемных ситуаций: создание речевых ситуаций (бытовых, жизненных, профессиональных), которые содержат в себе определенную проблему и требуют решения этой проблемы при помощи иностранного языка. В программу по обучению иностранным языкам будущих менеджеров необходимо включать обучение основам делового общения, а именно: умение вести переговоры, заключать контракты, грамотно оформлять документы, публично выступать;

- проектная методика: организация самостоятельной работы студентов посредством решения практических задач, нацеленных на приобретение новых знаний и языковых компетенций. Для управленцев используются следующие виды заданий для внеаудиторной самостоятельной работы: чтение аутентичного материала на тему бизнеса, работа со словарями и справочниками, учебно-исследовательская работа, использование аудио- и видеозаписей, компьютерной техники и Интернета.

В условиях подготовки специалистов для сферы управления бизнес процессами наиболее перспективным методом организации самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка представляется именно проектная методика [5, с. 73]. В процессе самостоятельной работы с использованием проектной методики от студентов требуется сначала искать необходимую информацию, а потом осуществлять ее обработку. Любой проект предполагает наличие конкретного результата деятельности. Это может быть доклад, презентация, сочинение или эссе, имеющие реальное практическое значение для студента в ходе межличностного общения с подчиненными, в контексте узкопрофессиональной или социальной среды. В связи с этим, необходимо предлагать для проектов темы, связанные с управлением бизнес процессами и вызывающие интерес у студентов. Главное значение проектной методики заключается в том, что данная методика позволяет использовать иностранный язык в условиях, которые максимально приближены к реальным.

Также при организации самостоятельной работы по изучению иностранного языка будущими менеджерами в неязыковых вузах целесообразно применять методику ситуативного анализа, или кейсовый метод. Данный метод основан на том, что студенту предлагается конкретная ситуация профессиональной

направленности, в которой содержится определенная проблематика. Перед студентом ставятся следующие задачи:

- проанализировать ситуацию;
- выделить и изучить ее проблематичные стороны;
- найти и предложить возможные варианты решения проблемы;
- выбрать наиболее приемлемый вариант решения.

Значение кейсовой методики при организации самостоятельной работы по изучению иностранного языка заключается в том, что она развивает у обучающихся коммуникативные навыки, способствует профессиональному и общему развитию обучающихся, а будущих менеджеров готовит к безболезненной адаптации к условиям перехода к профессиональной деятельности после окончания вуза [3, с. 258-260].

Результативность самостоятельной работы студентов неязыковых вузов зависит от выбранных методов контроля. Контроль следует рассматривать как одно из главных условий эффективности самостоятельной работы на ее итоговом и промежуточных этапах. Можно выделить три главных функции контроля в организации самостоятельной работы студентов неязыковых вузов по изучению иностранного языка.

1. Контроль помогает педагогу оценивать качество усвоения студентами знаний, качество овладения различными языковыми компетенциями.

2. Контроль выполняет функцию обратной связи, помогая в определенные моменты предупреждать наиболее вероятные ошибки студентов при выполнении конкретных заданий.

3. Контроль помогает выявить вероятные недостатки применения той или иной методики и своевременно выполнить коррекцию этих недостатков.

Существует большое количество разнообразных форм и методов контроля, их выбор зависит от преподавателя и от того, на каком уровне владения языком в данный момент находятся студенты.

Как видим, сложно переоценить роль контроля со стороны преподавателя в обучении студентов. Если педагог осуществляет контролирующие мероприятия, он может отслеживать то, насколько качественно студенты овладевают знаниями и умениями. Кроме этого, контроль играет роль обратной связи. Контролируя работу обучающихся, педагог получает возможность предсказать наиболее вероятные ошибки, которые будут допущены студентами в процессе выполнения тех или иных заданий. Также контроль позволяет выявлять различные дефекты в применении того или иного педагогического метода и вовремя корректировать обнаруженные проблемы [6, с. 95].

Преподаватель имеет полное право самостоятельно выбирать наиболее желательные и эффективные в каждом конкретном случае формы и методы контроля. Для того, чтобы задания, выполняемые студентами в процессе самостоятельной работы, были действительно эффективными, они должны соответствовать текущим возможностям обучающихся, то есть быть посильными. Также в каждом задании должен так или иначе присутствовать элемент творчества, новизны, недосказанности. Во время долгого выполнения стандартных типовых упражнений студенты, как правило, утомляются, и их продуктивность резко снижается. Если же задания носят творческий характер и требуют подключения дополнительных навыков, а также соответствуют интересам обучающихся, они гарантированно вызовут большой интерес.

Для того, чтобы мотивация к изучению языка у студентов была максимальной, материал должен включать в себя разнообразные данные, а не только ту информацию, которая является для обучающихся абсолютно новой. Основной объем информации должен быть связан с теми знаниями и умениями, которые у студентов уже есть. Именно в этом случае мотивация значительно увеличится, что является гарантией повышения эффективности самостоятельной работы.

В процессе организации самостоятельной работы студентов большое значение имеет формирование у них правильной мотивации. Для этого педагог должен:

- предлагать обучающимся темы и речевые ситуации, которые вызывают у них интерес и живой отклик;
- использовать разнообразные методы оценивания самостоятельной работы студентов, активно вовлекать их в рефлексивную деятельность по итогам выполнения заданий [2, с. 452-459];
- применять дифференцированный подход при назначении студентам заданий для самостоятельной работы, в зависимости от уровня сформированности языковых компетенций у конкретного студента [1, с. 51-52];
- стимулировать познавательную активность студентов, предлагая им актуальные проблемы для решения.

Получаемые на практике навыки самостоятельной работы при обучении иностранному языку в условиях неязыкового вуза позволяют повысить эффективность обучения иностранному языку, способствуют формированию ключевых профессиональных навыков, а также дополнительных навыков, способствующих формированию самодостаточного, активного, способного к самообразованию и саморазвитию специалиста в сфере управления бизнес процессами и подчиненными.

Для того, чтобы студент эффективно выполнял самостоятельную работу в процессе изучения иностранного языка, у него должны быть полностью сформированы следующие компетенции:

- готовность обучаемого к самостоятельной работе;
- оптимальная организация самостоятельной работы и коррекция ее педагогом;
- наличие оптимальной мотивации к овладению иностранным языком;
- сформировавшиеся навыки самостоятельной работы в области чтения, говорения, аудирования, письма;
- владение навыками эффективной работы со справочной литературой, словарями и умением работать с техническими средствами обучения.

Выводы. Таким образом, целью самостоятельной работы будущих менеджеров в ходе иноязычной подготовки в неязыковом вузе является формирование навыков работы с профессионально-ориентированными источниками информации (чтение, перевод, творческое переосмысление информации, ее личностная оценка и последующее использование), а также формирование навыков устной речи (говорение и аудирование).

Литература:

1. Антонова М.Л. Дифференцированный подход в обучении английскому языку. Образование. Карьера. Общество. №3. 2017. С. 51-53.
2. Гревцева Г.Я., Швачко Е.В. Факторный подход как педагогическая проблема образования личности. Современные проблемы науки и образования. 2016. №6. С. 452-459.

3. Звягинцева Е.П. Развитие у студентов навыков самообучения в ходе иноязычной подготовки. // Мир образования - образование в мире. 2014. №1. – С. 257-262.
4. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика; Высшая школа, Школа Китайгородской - Москва, 2014. - 280 с.
5. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий; Феникс, Глосса-Пресс - Москва, 2014. - 180 с.
6. Шукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам; Филоматис - Москва, 2013. - 188 с.

Педагогика

УДК 371

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

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. Настоящая статья посвящена рассмотрению и описанию различных средств формирования профессионально-речевой культуры будущего учителя начальных классов. Особое внимание уделяется такому важному элементу профессиональной подготовки специалиста, как практика, в частности педагогическая. Отдельно хотелось бы отметить сущность и специфику педагогической практики, которая является первичной ступенью будущего специалиста в профессиональный мир. Рассматриваются также и специфика профессионально-речевой культуры, её формирование, функционирование и значение для будущего учителя начальных классов и любого педагога, работающего непосредственно с детьми. Определяются функции и специфические особенности профессионально-речевой культуры, кратко описываются и излагаются выводы.

Ключевые слова: педагогическая практика, формирование профессионально-речевой культуры, студент-педагог, учитель начальных классов, будущий учитель, специфика профессиональной подготовки, профессиональная подготовка будущего учителя.

Annotation. This article is devoted to the consideration and description of various means of forming a professional-speech culture of a future primary school teacher. Particular attention is paid to such an important element of professional training of a specialist as practice, in particular pedagogical. Separately, I would like to note the essence of the specifics of pedagogical practice, which is the primary stage of a future specialist in the professional world. The specificity of professional speech culture, its formation, functioning and significance for the future primary school teacher and any teacher working directly with children are also considered. The functions and specific features of the professional speech culture are determined, the conclusions are briefly described and presented.

Keywords: pedagogical practice, formation of professional speech culture, students-teacher, primary school teacher, future teacher, specifics of professional training, professional training of a future teacher.

Введение. Процессы, происходящие в современном обществе, зачастую характеризуются снижением речевой культуры людей. Это сказывается на всех областях деятельности современного человека. Особую роль для каждого играет сфера образования и воспитания. Именно она становится ведущей областью взросления и становления человека как личности, профессионала, социального субъекта. В связи с этим общество предъявляет особые требования именно ей.

Особое положение в структуре образовательной деятельности занимает начальная школа и начальное образование, поскольку именно с этой ступени начинается путь человека в мир интеллектуального и творческого, социального и личностного развития, а также именно на этом этапе формируются базовые знания о мире, культуре и себе. Учитель в этот период представляется детям как важнейший субъект, идеал, эталон поведения, коммуницирования. Он становится примером для подражания и главным человеком, имеющим авторитет в жизни ребёнка, помимо родителей и близких людей.

Именно ориентируюсь на это, современные исследователи уделяют особое внимание профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов, которые должны являть собой тот самый педагогический эталон, на который ориентируются и дети, и родители, и иные члены общества при взаимодействии с детьми. Поэтому особую роль играют в рамках профессиональной подготовки будущих учителей занятия по профессионально-речевому взаимодействию и развитию профессионально-речевой культуры.

Изложение основного материала статьи. Помимо вышеуказанного, проблемы формирования профессионально-речевой культуры будущего учителя начальных классов на сегодняшний день существуют ещё в одном актуальном направлении: социально-экономическое преобразование общества достаточно динамично и целенаправленно. Оно значительно влияет на расширение массовой коммуникации, которая требует от каждого члена общества особого, высочайшего уровня культуры речевого общения и взаимодействия. Перейдя в эпоху цифровизации, люди, с одной стороны, повысили требования к собеседникам и оппонентам, требуя от них высокого уровня речевой культуры, необходимые для регулярной поддержки связи и для оснащения общества наиболее важной и актуальной информацией.

С другой же стороны, заметно угасание этой культуры в молодёжной среде, к которой относятся студенты, планирующие стать учителями начальных классов. В молодёжной среде культура речевого общения стала сводиться к жаргонизмам, просторечьям и применению разговорных лексических элементов даже в официально-деловом общении. Это как нельзя лучше демонстрирует отставание развития речевой культуры, а также указывает обществу на существующие проблемы в этом плане. Это свидетельствует и о

том, что общая культура человека и сознательно любовь к родной лексике и языку, значительно снижены и остаются на примитивном уровне, что накладывает определённый отпечаток на характер взаимодействия всех членов общества и в особенности педагогов с учениками [6].

По нашему мнению, идеалом, к которому следует стремиться будущим учителям, является чистый литературный язык, в рамках которого закрепились и активно накапливаются культурные традиции конкретно взятого этноса, фиксируются достижения в литературном мире. Именно поэтому будущие учителя должны ориентироваться не только на формирование у себя и у своих учеников верного, литературного, языка, но и сохранять, охранять и защищать язык от искажения, упрощения, устранения.

Для пояснения необходимости внедрения в педагогическую практику определённых аспектов, необходимых для формирования и развития профессионально-речевой культуры будущего учителя начальных классов, нам представляется необходимым рассмотреть ключевые цели современного высшего образования, относительно именно профессионализма и формирования специалиста. Это позволит нам определить ключевые слабые моменты, на которые следует ориентироваться при внедрении педагогической практики в процесс профессиональной подготовки учителя. Итак, базовыми целями современного высшего образования, помимо подготовки квалифицированного специалиста, являются:

- сохранение родного языка, литературы, их ценности, дополнения их базиса, преобразование образа лингвистики в глазах молодёжи и популяризация лингвистического образования и самообразования;
- сохранение культурных и исторических достижений, проявляющихся и описывающих все в рамках определённых литературных произведений;
- формирование общества, духовно развитого и морально подготовленного к любым изменениям, происходящим в социокультурном пространстве;
- воспитание высококвалифицированного специалиста в соответствии с международными требованиями к кадровой наполненности образовательных организаций, который способен поддерживать и возвращать у учеников предпосылки для развития речевой культуры общения [1; 5; 6].

Исходя из всего вышесказанного, мы можем отметить, что владение речью и лингвистическими средствами на профессиональном уровне остаются крайне важными для учителей всех ступеней, однако для учителя начальных классов это приобретает особое значение и как для специалиста, личности, индивида в социальном пространстве.

На сегодняшний день существуют определённые тенденции развития речевой культуры будущего учителя начальных классов, которые проявляются на этапе профессиональной подготовки [2]. К ним можно отнести:

- понимание сущности и специфики целенаправленного развития речевой культуры студента-педагога в соответствующем учебном заведении, которое должно производиться от базового освоения первичных культурных и речевых знаний и умений к развитию условий для профессионально-речевого воспитания и формирования профессионально-речевой культуры самостоятельно;
- регулярное освоение учителем и будущим учителем знаний и умений языкового характера, формирование системы опыта творческой деятельности по формированию профессионально-значимых лексических оборотов;
- регулярное и системное применение потенциала всех изучаемых в ходе профессиональной подготовки дисциплин, что необходимо для осуществления речевой подготовки и возобновления речевой практики студента;
- внедрение в систему профессионального образования обширного перечня педагогической практики, направленной на формирование профессионально-речевой культуры будущего учителя начальных классов, причём такая практика должна проводиться на регулярной основе, обращать внимание студентов не только на процесс проведения занятий, но и на его речевую составляющую, но способы взаимодействия с детьми, с коллегами.

Как видно, педагогическая практика занимает не последнее место в процессе формирования рассматриваемой нами культуры будущего учителя. В ходе такой практики студент обучается взаимодействовать не только с административной, общественной, педагогической частью образовательного процесса, но и учиться взаимодействовать с детьми начального возраста, которые особенно нуждаются в верном и своевременном речевом оснащении, выражении [1].

Именно такая практика может позволить студенту освоить необходимые знания и умения до вступления в официальную профессиональную деятельность по завершении обучения, а также заранее подготовить его к реалиям речевого взаимодействия с учениками младшего школьного возраста. Необходимо понимать, что такая практика проводится зачастую регулярно и системно, то есть включает в свой состав взаимодействия человека с административным элементом образовательной деятельности, учит его деловому, профессиональному стилю общения. Нельзя забывать и о принципах развития профессионально-речевой культуры будущего учителя начальных классов, которые особенно ярко проявляются в ходе педагогической практике, по нашему мнению.

К важнейшим принципам развития рассматриваемой нами культуры будущего учителя начальных классов следует отнести:

- принцип целостности, который заключается в верном и целесообразном определении целей и задач профессиональной деятельности, исключении стихийности с точки зрения её организации и управления;
- принцип непрерывности, который призван отражать взаимосвязь, дифференциацию и системность, интегрированность различных этапов профессиональной подготовки и профессионального взаимодействия студентов-педагогов;
- принцип последовательности, который ещё называют принципом преемственности, который предусматривает переход от уже усвоенных знаний к практическому их освоению, к более высокому уровню развития рассматриваемой нами культуры, то есть заключается в базировании на фундаментальных знаниях прикладных компетенций;
- принцип интегративности, позволяющий наиболее оптимально и целесообразно распределить глобальные и более частные вопросы, которые отражают содержание профессионально-речевой культуры будущего учителя начальных классов, между существующими дисциплинами, входящими в состав профессиональной подготовки учителя.

Как видно из вышесказанного, педагогическая практика является важнейшим средством формирования профессионально-речевой культуры будущего учителя начальных классов, поскольку ориентирует его на достижение определённых результатов, предусмотренных как образовательной программой вуза, в котором он проходит профессиональную подготовку, так и социумом со своим социальным заказом [7].

По нашему мнению, выше нами были описаны сущность и специфика, содержание и структура профессионально-речевой культуры будущего учителя начальных классов, а также проведена параллель с педагогической практикой, которая, как выяснилось, на сегодняшний момент остается важнейшим средством формирования такой культуры. После этого нам представляется необходимым определить ключевые критерии и показатели оценки такой культуры, что необходимо для контроля, управления и взаимодействия со студентами педагогических вузов. Такие критерии позволят педагогам высших учебных заведений контролировать процесс формирования профессионально-речевой культуры будущего учителя начальных классов, стимулировать студентов к достижению высших результатов, пополнению базиса знаний и умений.

Итак, ключевыми критериями на сегодняшний день, согласно данным исследователей этой темы, считаются:

- ценностно-мотивационный;
- когнитивный;
- операционально-деятельностный;
- оценочно-результативный.

Такие критерии позволяют нам выделить и описать уровни развития речевой культуры будущего учителя начальных классов, что также оказывает положительное влияние на контроль его профессиональной подготовки. Существует несколько уровней развития профессионально-речевой культуры будущего педагога:

– низкий уровень, который характеризуется недостаточным пониманием и осознанием студентом роли речевой культуры в его профессиональной деятельности и в системе педагогического взаимодействия с обучающимися. Такой уровень не позволяет студентам реализовывать профессиональные знания, употреблять их в рамках речевой практики, а также применять определённые профессиональные лексические средства в значимых ситуациях для педагогического воздействия на обучающихся;

– средний уровень, который соответствует нормальному развитию речевой культуры педагога, однако не являет собой литературно обусловленную концепцию. На таком уровне наиболее ярко отражена деятельность будущего специалиста, производящаяся над собой и собственными знаниями, умениями и навыками, то есть ярко иллюстрирует степень вовлечения студента в процесс самообразования. Студент как правило осознает необходимость совершенствовать свою речь, ориентируются на определённые нормы правила, установленные в рамках профессионального образования;

– высокий уровень, который отражает наиболее глубокое и осмысленное освоение будущим учителем начальных классов сущности и закономерностей языковой деятельности, речевых особенностей. Студент полностью владеет процедурой и технологией речи, а также регулярно применяет специфические профессиональные лексические конструкции в своей практической деятельности, регулярно занимается самообразованием и самосовершенствованием.

Обычно формирование такой культуры у будущего учителя начальных классов реализуется несколькими путями, которые соответствуют ключевым идеям его профессиональной подготовки:

– благодаря организации целенаправленной педагогической деятельности обеспечивается непрерывность, алгоритмичность, целостность процесса развития такой культуры, которая, в свою очередь, является важнейшей составной частью профессионально-педагогической подготовки учителя, а соответственно, и его профессионально-педагогической культуры;

– необходимо формирование ключевого круга важнейших тем, которые проходят сквозь все дисциплины, преподающиеся в ходе профессиональной подготовки учителя;

– здесь важно и направленное использование теоретических и практических заданий, упражнений, ориентированных на развитие речи, психолого-педагогических компетенций, выполнение которых гарантирует студенту формирование навыков профессионально-ориентированной речи;

– обязательным является применение в практической деятельности учебных и научных работ различных жанров относительно формирования культуры письменной научной речи, формирования научного типа мышления, что позволяет студенту объективно оценивать происходящее вокруг, а следовательно, взаимодействовать с окружающими на более высоком уровне;

– необходимо внедрить процент самостоятельных работ, направленных на выработку у студента навыков самосовершенствования, самореализации, самовоспитания и самоорганизации, что особенно необходимо современному специалисту как педагогического, так и иного профиля.

По нашему мнению, именно такие пути формирования профессионально-речевой культуры будущего учителя начальных классов являются наиболее значимыми и действенными, поскольку представляют собой комплекс, ориентированный на всестороннее развитие человека, его не только профессиональных, но и личностных качеств, духовное становление.

Выводы. Отдельно хотелось бы отметить, что, как выяснилось в ходе настоящего исследования, педагогическая практика была и остается важнейшим средством формирования профессионально-речевой культуры будущего учителя начальных классов, поскольку включает в свой состав все вышесказанные виды деятельности будущего специалиста и ориентируется на его всестороннее развитие. Благодаря речевому развитию педагог может не только осуществлять непосредственно профессиональную деятельность, но и по-новому мыслить, ориентироваться в действительности, сохранять культурное и этническое наследие народа, что немаловажно в современных реалиях.

В целом современное образование ориентируется не столько на обучение узкопрофильных специалистов определённого типа, сколько на возвращение целостных, гармоничных и достойных личностей, способных не только выполнять поставленные задачи, но и самостоятельно взаимодействовать с окружающей действительностью, самостоятельно повышать свой уровень знаний и навыков, самосовершенствоваться и самореализовываться различными путями. Именно такая глобальная цель системы высшего образования и предполагает развитие у будущих учителей начальных классов профессионально-речевой культуры посредством внедрения в профессиональное обучение педагогической практики как ключевого средства, без которого формирование рассматриваемой культуры невозможно.

Литература:

1. Вершинина, Н.В. К вопросу о формировании коммуникативно-речевой компетенции как базового компонента профессиональной коммуникативной культуры личности современного учителя начальной школы / Н.В. Вершинина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2 (14). – С. 8-12.
2. Горобец, Л.Н. Риторические умения как базовый компонент риторической компетенции учителя / Л.Н. Горобец // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб., 2008. – № 50. – С. 170-175.
3. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
4. Нигматуллина, Л.А. Формирование коммуникативной культуры будущих педагогов в процессе реализации ФГОС нового поколения: на примере педагогических колледжей / Л.А. Нигматуллина. – Казань, 2011. – 254 с.
5. Рождественский, Ю.В. Принципы современной риторики / Под ред. В.И. Аннушкина. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 512 с.
6. Формановская, Н.И. Речевой этикет и культура общения / Н.И. Формановская. – М.: Высшая школа, 1989. – 159 с.
7. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Ред. Л.Р. Зиндер, М.И. Матусевич; Акад. наук СССР, Отделение лит. и яз. – Ленинград: Наука, 1974. – 428 с.

Педагогика

УДК 372.881.1

старший преподаватель Котрикадзе Елена Важаевна

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

старший преподаватель Жаркова Людмила Ивановна

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

ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ВАРИАНТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Данная статья посвящена наиболее распространенным вариантам современного английского языка. Являясь международным языком мира, английский язык позаимствовал много слов из языков бывших британских колоний, благодаря которым обрел особый колорит и характерные особенности. Широкое распространение английского языка и его повсеместное использование во многих областях требует соответствующего анализа лексических, фонетических, грамматических и стилистических отличий его многочисленных вариантов. Изучение характерных особенностей различных вариантов английского языка поможет воссоздать цельную, неповторимую картину мира, присущую данному языку, воспринимать его не просто как средство общения, а как прежде всего совокупность культурных, лексических и грамматических особенностей, без которых невозможно представить любой язык.

Ключевые слова: языковые контакты, международная коммуникация, смещение акцентов, сленг, диалекты, заимствования, эфемизмы.

Annotation. This article is devoted to the most common variants of the modern English language. As an international language of the world, English has borrowed many words from the languages of the former British colonies, thanks to which it has acquired a special flavor and characteristic features. The wide spread of the English language and its widespread use in many areas requires an appropriate analysis of the lexical, phonetic, grammatical and stylistic differences of its numerous variants. The study of the characteristic features of various variants of the English language will help to recreate a complete, unique picture of the world inherent in this language, to perceive it not just as a means of communication, but as primarily a set of cultural, lexical and grammatical features, without which it is impossible to imagine any language.

Keywords: language contacts, international communication, shifting accents, slang, dialects, borrowings, euphemisms.

Введение. Английский язык является государственным языком не только на всей территории Соединенного королевства Великобритании и Северной Ирландии и островной части Шотландии и США, но и во многих странах мира – Канаде, Австралии, Индии, Новой Зеландии, Пакистане, Филиппинах, Южной Африке, Ямайке и во многих других странах во всем мире. На нем говорят в Северной Атлантике и на побережье Индийского океана. Это родной язык полумиллиарда населения Земли и второй язык полутора миллиардов [2]. Несколько веков назад существовал единственный вариант английского языка, на котором говорили в Британии. Но после завоевания Британией новых территорий на разных континентах, он эволюционировал и слился с местными диалектами в британских колониях. Таким образом, появились различные варианты современного английского языка и в настоящее время существуют следующие основные его варианты: британский, американский, канадский, австралийский, ирландский, индийский, новозеландский, африканский.

Изложение основного материала статьи. Английский язык только на первый взгляд кажется одинаковым для всех англо-говорящих стран, но при ближайшем рассмотрении в каждом из его вариантов есть свои характерные особенности. Рассмотрим наиболее распространенные и известные варианты английского языка: британский, американский, австралийский, новозеландский, индийский, канадский и ирландский.

В настоящее время в современном английском языке выделяются три типа – консервативный (язык членной королевской семьи, аристократии и парламента), стандартный (язык СМИ и образованных носителей) и продвинутой (язык молодежи, который стремится к упрощению особенно в лексике). Важно учитывать тот факт, что в формировании американского варианта английского языка принимали участие жители Европы, в то время как Австралию, Канаду, Африку и Новую Зеландию заселяли в основном британцы. Вот почему обычно говорят о двух главных вариантах – британском и американском.

Британский вариант английского языка является официальным языком Великобритании. В Уэльсе часть населения говорит на валлийском языке, в Шотландии на шотландском (Scottish), в Северо-Шотландском нагорье используется древний шотландский язык – галльский (Gaelic). В Северной Ирландии говорят на

ирландском языке (Irish). Существуют и несколько диалектов: северный, центральный, юго-западный, юго-восточный, шотландский, валлийский и ирландский [4].

Нужно отметить тот факт, что между литературным языком и диалектом есть ряд отличий. Литературный язык характеризуется сложным взаимодействием письменной и устной речи, а диалект тяготеет к устной речи и используется в обиходно-бытовом общении [10].

В шотландском варианте английского языка присутствует сильный, раскатистый [r], вместо yes они произносят ае, вместо little - wee, вместо I don't know - I didn't ken, вместо man - mon, вместо girl - lassie, а you шотландцы заменяют на ye и т.д. В речи валлийцев и ирландцев присутствует мелодичная и ритмичная интонация и тоже существуют характерные отличия в лексике. Валлийцы употребляют боу вместо man, look you вместо Do you see, а ирландцы вместо by God говорят begotta.

Американский английский возник в XVII-XVIII веках, когда британцы начали колонизировать Североамериканский континент. На начальном этапе он мало чем отличался от британского варианта английского языка, но со временем приезжающие в Америку эмигранты вносили свои изменения в лексику, грамматику и фонетику и все это продолжалось вплоть до XX-XXI столетий [5]. В XIX веке велись ожесточенные споры за чистоту английского языка между его приверженцами и американцами, среди которых были мелкопоместные дворяне, ремесленники, миссионеры, военные, бедняки и т.д. и не все поселенцы говорили на общепринятом английском языке (Standard English), так как в Америку приезжали не только британцы и ирландцы, но и французы, и испанцы, и итальянцы, и немцы, и скандинавы, и славяне. По этой причине американский вариант формировался на основе разговорного английского языка и частичных заимствований из этих языков.

Само понятие «американизм» впервые появилось в 1781 году в речи одного из первых президентов Принстонского университета Джона Уизерспуна [3] и представляет собой лексические, грамматические и фонетические особенности английского языка в США со сравнительно небольшими отклонениями от британской литературной нормы. К ним также можно отнести слова характерные для государственного и политического строя США, названия животных, растений и то, что связано с бытом и культурой жителей Североамериканского континента. Какие же основные региональные и социальные диалекты существуют на сегодняшний день в американском варианте английского языка? [5]. В американском варианте есть 3 диалекта: северный, центральный и южный. Из них самый распространенный - это южный диалект, в особенности калифорнийский, в котором заметно слияние речи первых британских поселенцев и черных рабов. Это произношение иначе называется «рэкэньем».

В произношении американцы произносят звук [r] – port, supper, в то время как в британском английском этот звук не произносится. Звук [t] часто озвончается между гласными (latter произносится как ladder, a tune как [tu:n], а не как [tju:n]). В орфографии принято употреблять «check, а не cheque, tire, а не tyre, буквосочетание ct заменяется на x – connexion, а не connection, суффикс –ise пишется как –ize (realize, advertize), как и написание прошедшей формы глагола –t вместо –ed (learnt, dreamt). Что касается грамматики, то у американцев употребляется форма get-got-gotten вместо get-got-got. С yet и already они используют не только перфект, но и простое прошедшее время – «Didn't she come yet?», причем оба варианта правильны.

Что касается лексики, то ни в американском, ни в британском варианте английского языка нет собственного словаря, что, тем не менее, не позволяет нам сделать вывод, что эти варианты следует рассматривать как отдельные языки [7]. Однако в лексике американского варианта английского языка можно наблюдать существенные отличия от британского аналога – elevator вместо lift, sidewalk (тротуар) вместо pavement, apartment (квартира) вместо flat, truck (грузовик) вместо lorry. Американцы часто используют конверсию существительных в глаголы, например, pressure - to pressure, interview – to interview и в прилагательные – phony, bossy. В законодательной системе используются одинаковые термины из обоих вариантов британского и американского – court, justice, witness, verdict, но в британском варианте есть слово magistrate (магистрат), в отличие от американского Justice of Peace (мировой судья). В идиомах тоже можно увидеть отличия - a drop in the bucket (капля в море), в британском варианте – a drop in the ocean, skeleton in the closet (скелет в шкафу), а в британском варианте – skeleton in the cupboard [8]. Сейчас все большее количество слов, ранее чистых американизмов, теперь можно услышать и в устной и письменной речи англичан, что приводит к выводу, что различия между американским и британским вариантами постепенно исчезают.

Канадский вариант английского языка появился в конце XIX века благодаря Арчибальду Гейки – профессору Эдинбургского университета. Он представляет собой смесь британского, американского, французского вариантов (в 1969 г. французский язык стал вторым государственным языком в Канаде), языка индейцев и состоит из 2000 лексических единиц, которых называют «канадизмами». Существуют три варианта канадизмов: полные, частичные и заимствованные (в основном из французского языка). Полные канадизмы характерны только для жителей Канады – longlinerman (рыбак), sault (водопад), muskeg (болото) и другие. Частичные канадизмы имеют различные значения, например, «band» в британском варианте переводятся как группа людей, а в канадском варианте как группа индейцев.

В канадском варианте употребляется лексика, которая совсем не используется в США, например, «gppers» кроссовки, один доллар по-канадски звучит как «loony», т.к. на нем изображена птица гагара, которую в Канаде называют «loopy». В устной речи часто дифтонг [au] заменяется на [u:], так слово about произносится как [abu:t], bit произносится как [bet]. В письменном варианте канадского языка сохраняется британский вариант написания суффикса our – colour. Neighbor/ General Canadian – самый распространенный язык в Канаде, хотя существуют и диалекты. Так, в Ньюфаундленде «гнузавый» акцент, в Квебеке «офранцузенный», в Оттаве «сельский». Канадские диалекты стали использоваться частично еще в конце XVIII века эмигрантами из Франции и Британии и являются предметом шуток как англичан, так и американцев, которые называют его смешным и «грязным» [9].

Австралийский вариант английского языка начал формироваться после колонизации британцами австралийского континента, а точнее с 1788 г. с основанием Нового Южного Уэльса. Как следует из названия, значительный вклад в развитие австралийского варианта внесли жители юго-восточной Англии, хотя язык австралийских аборигенов тоже оказал достаточно большое влияние на формирование австралийского варианта английского языка. Отсутствие в словарном запасе подходящих эквивалентов привело к появлению в австралийском варианте специальных лакун. Под «лакуной» лингвист З.И. Попова понимает отсутствие в одном из языков наименований того или иного понятия [9]. Чтобы как-то заполнить

эти “лакуны” поселенцам иногда приходилось обращаться к языку австралийских аборигенов, не имея подходящего слова для обозначения того или иного явления, предмета или животного. (boomerang, koala). Иногда такие различия приводят к тому, что британец и австралиец могут не понять друг друга. Например, в британском варианте для обозначения коровьего молока используется слово *milk*, а в австралийском варианте слово *cow juice*, (cow - корова, а juice – сок) – довольно непривычное словосочетание не только для британца, но и изучающему английский язык. Или еще один пример: британцы и австралийцы для обозначения зонта используют слово *umbrella*, но австралийцы наряду с этим словом могут использовать и слово *storm-stick* (*storm* – буря, шторм, а *stick* – палка).

Лексические различия не единственные в британском и австралийском вариантах английского языка, можно заметить также существенную разницу в произношении: *day* звучит как *die* (умирать), *buy* как *boy* (мальчик).

Несмотря на существенные различия в британском и австралийском вариантах английского языка, следует отметить тот факт, что некоторые слова австралийского варианта стали международными, например: kangaroo (кенгуру), boomerang (бумеранг), dingo (собака динго), kookaburra (птица кукабара, гипнотизирующая своим смехом, из семейства зимородковых) ставшие визитной карточкой Австралии.

Существуют 3 разновидности австралийского варианта: культивируемый диалект (Cultivated Australian), который ближе к британскому варианту и используется только 10% австралийцев; общий диалект (General Australian), на котором говорит большинство населения и широкий диалект (Broad Australian), на котором говорит около 30% австралийцев.

Еще одной особенностью австралийского варианта английского языка является то, что австралийцы любят сокращать длинные слова, добавляя к ним окончание *-ie*, например: *breakfast* – *brekkie* (завтрак), *sunglasses* – *sunnies* (солнечные очки), *chocolate* – *chokkie* (шоколад). Интересно, что женщину в австралийском варианте называют *sheila* (возможно происхождение от женского английского имени *Sheila* - Шейла), а мужчину называют *blocke*, американцев называют *seppo*, а британцев *pommy*.

Новозеландский вариант английского языка начал формироваться с появлением британских колонистов в Новой Зеландии в XIX веке. Большое влияние на становление новозеландского варианта оказали английский язык юга Англии, шотландский английский и конечно местный маорийский язык. В Новой Зеландии два официальных языка – это английский и язык маори. Следует отметить, что в отличие от австралийского варианта английского языка новозеландский вариант более чистый. Как и в австралийском варианте английского языка, в новозеландском варианте тоже имеются 3 разновидности: Cultivated (Культивируемая), General (Общая) и Broad New Zealand (Широкая).

Будучи островным государством, расположенном в юго-западной части Тихого океана, Новая Зеландия имеет существенные различия в языке Северного и Южного островов. Например, произношение RP (received pronunciation) все еще считается престижным особенно у жителей аграрного и консервативного Южного острова в отличие от более урбанизированного и промышленно-развитого Северного острова. Тем не менее, новозеландцы считают свою страну второй Британией в виду относительной чистоты новозеландского варианта и его некоторой схожести с классическим британским вариантом английского языка. Но отдаленность от Британии и тесное общение с туземным народом маори существенно повлияли на новозеландский английский. В речи новозеландцев можно заметить убаюкивающую интонацию, приобретенную под влиянием языка народа маори. Существует даже шутка на эту тему: «Если вы не можете заснуть, поговорите с новозеландцем!».

Необходимо отметить, что заимствование из языка народа маори в английский язык происходило в основном на раннем этапе колонизации, причем заимствовались преимущественно слова относящиеся к флоре и фауне. Например: *kiwi*, *moa* (разновидность птиц); *hapuka*, *moki* (разновидность рыб); *rata*, *matai* (разновидность деревьев). С конца XIX века и по 70-е XX века количество заимствованных слов из языка маори снизилось. Наиболее известные заимствования из языка маори это: *totara* (красное дерево), *kumara* (сладкий картофель), *kai* (еда), *pakeha* (иностранец), а также *kiwi* – название местной птицы, ставшей символом Новой Зеландии и новозеландцев.

Характерной особенностью новозеландского варианта является новозеландская фраза на английском - *sweet as*, которая означает *great*, *cool*, но никак не *sweet* (сладкий) в своем изначальном смысле. *This film is sweet as* – *Этот фильм крутой*. Еще одна особенность – это изменение в произношении гласных звуков [Ie] (как в слове *tear*) и [ea] (как в слове *square*), происходит все большее их слияние, например в словах *here* и *there*, которые произносятся одинаково или *bear* и *beer*, *rarely* и *really*. Особенно сильно проявляется акцент у маорийцев, использующих большое количество слэнга. Например, они произносят: *lady* как *laidi*, *water* как *wader*, или вместо короткого звука *i* они произносят *e* – *six* как *sex*, что довольно часто вызывает путаницу и соответственно недопонимание при общении.

Английский язык получил распространение в Индии примерно в 1600г., когда королева Англии Елизавета I подписала указ о торговле лондонских купцов с Индией после основания Ост-Индийской компании. Выделяют 3 периода: 1) христианско-миссионерский (1614 г.), так как тогда полагали, что знание английского языка сможет открыть доступ к знаниям западной культуры; 2) период, когда Раджа Раммахан Рой и Реджинат Хари Навалкар убеждали своих чиновников разговаривать со своими рабочими на английском языке; 3) период, когда в 1765 году на английском языке стало разговаривать подавляющее большинство населения Индии. В настоящее время английский язык – это официальный язык в 4-х штатах и 8 территориях Индии.

Хинглиш представляет собой смесь английского языка и юго-азиатских языков и используется выходцами из Индии, которые эмигрировали в Великобританию и США и азиатами. Для него характерно применения архаизмов- слов, которых невозможно найти в современном английском языке. Например, «What is the time by your time piece? (Который час?) или часто употребляемые «хиндийские» слова «mix-grinder-food blender» (блендер). Процесс языкового контактирования не односторонен и в английский язык пришли индийские заимствования, например, banana (банан), jungle (джунгли), toddy (пунш) и другие. Хинглиш наполнен архаизмами Шекспира, базарными выкриками, жаргоном индийских тязб и это не чистый английский язык, но он чем-то похож на английский язык, на котором говорили Шекспир, Джойс и Киплинг. [11] Кроме того, Хинглиш отличается особым произношением и большим количеством сленговых слов с отсутствием адекватной грамматики, так, в индийском варианте предложение «Has she done what I told?» выглядит как «Woman she finish thing me speak?» (Женщина закончила делать то, что я сказал?) [10].

Во время режима апартеида (1948-1994гг) в ЮАР было 2 официальных языка – английский и африкаанс (разновидность с вкраплениями французского, немецкого, португальского и малазийского языков). Однако, чернокожее население ЮАР больше предпочитало говорить на английском языке, который стал для них языком прогресса и престижа, считая африкаанс языком угнетателя.

Сейчас в ЮАР английский язык широко используется в СМИ, в бизнесе, финансовой сфере, в науке и в образовании, хотя некоторая часть населения продолжает пользоваться диалектами. Существуют следующие разновидности этого варианта: 1) белый южноафриканский английский язык, который сохранил британское произношение 2) черный южноафриканский английский язык, язык местного населения 3) индийский вариант африканского английского языка, который распространен среди потомков эмигрантов из Индии (базилект, мезолект, акролект и другие все по сходству с колониальной версией). Вот еще некоторые примеры африканского варианта английского языка: «bakkie» (пикап), «lekker» (хороший), «jol» (вечеринка), «takkies» (кроссовки), «ya» (да), «nee» (нет), «cellphone» (мобильный телефон в отличие от британского и австралийского «mobile»), «safe» (небольшой магазин, а не кафе), «circle» (перекресток с круговым движением, а не круг или окружность как в Великобритании), «bond» (ипотека в отличие от ценной бумаги как в британском варианте), «later» (вплоть до нескольких часов, а не позже), «just now» (через какой-то промежуток времени, а не сино минуту). Кроме того, буква «g» произносится как «x».

Выводы. В данной статье был проведен лишь краткий обзор основных фонетических, лексических и грамматических особенностей наиболее известных во всем мире вариантов английского языка. Будучи международным и самым изучаемым языком в мире, английский язык является базовым, стандартным языком, на основе которого сформировались и получили распространение его многочисленные варианты. С расширением внешнеэкономических, образовательных, научных, дипломатических и промышленных связей, а также с развитием туризма и международных отношений, возникла необходимость подробнее познакомиться с рассмотренными в статье вариантами английского языка. Благодаря многочисленным вариантам английского языка у нас появилась уникальная возможность изучить многообразие культур не только бывших английских колоний, но и самой Великобритании; что позволит воспринимать английский язык не просто как язык инструмент или средство коммуникации, но существенно расширит наши границы его восприятия как языка, имеющего собственные отличительные характерные особенности.

Литература:

1. Аракин В.Д. История английского языка. – М., 2001, 310 с.
2. Антрушина Г.Б., Афанасьева О.В. Лексикология английского языка – М: 1999, 265 с.
3. Васильев А.А. Влияние американизмов на современный английский язык // Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института, 2018 г. № 1. 72 с.
4. Голденков М.А. Осторожно Hot dog! Современный активный English – М: 2000. 165 с.
5. Евдокимов М.С., Шлеев Г.М. Краткий справочник американско-британских соответствий – М.: 2000, 238 с.
6. Жлуктенко Ю.А. Варианты английского языка в развивающихся странах в аксиологическом аспекте // Социальная лингвистика и общая практика. Киев: Наукова Думка, 1986
7. Мельниченко К.А. Факторы Британского и американского английского языка. Развитие в условиях глобализации // Журнал СФУ «Гуманитарные науки», 2014, № 6, 1046 с.
8. Нестерчук Г.В. США и Американцы – М: Высшая школа, 1997, 238 с.
9. Попова З.Д. Язык и национальная картина мира. Воронеж: ВГУ, 2002. 60 с.
10. Попова Л.Г. Лексика английского языка в Канаде - М: Высшая школа, 1978, 116 с.
11. Швейцер А.Д. Литературный английский язык в США и Англии – М: Высшая школа, 1991, 200 с.
12. Шуленина Ю.А. Практикум по психолингвистике. Учебно-методическое пособие: - М., 2015.
13. Языки Индии, 2010г. URL//****/Statya/Yazyki- Ind/

Педагогика

УДК 796.01:612

кандидат педагогических наук, доцент Кочеткова Татьяна Николаевна

Лесосибирский педагогический институт (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

кандидат педагогических наук, доцент Романцова Наталья Фёдоровна

Лесосибирский педагогический институт (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

кандидат биологических наук, доцент Ефиц Ольга Александровна

Лесосибирский педагогический институт (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА НА ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСАХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ В ВУЗЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МУЗЫКИ

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию компетентностного подхода в учебном процессе при применении музыкального сопровождения. Рассмотрен компетентностный подход при применении музыкального сопровождения на занятиях по элективным курсам физической культуры и спорта в вузе. Сравниваются результаты применения музыкальных произведений классического жанра и современной музыки в повышении физической активности студентов на занятиях. Рассмотрены критерии, позволяющие оценить эффективность различных вариантов применения музыкальных произведений.

Ключевые слова: музыкальное сопровождение, студенты, учебные занятия, физическая активность, эффективность, компетентностный подход.

Annotation. This article is devoted to the study of the competent approach in the educational process when applying musical accompaniment. The competent approach when applying musical accompaniment in classes on elective courses of physical culture and sports at the university is considered. The results of the use of musical works of the classical genre and modern music in increasing the physical activity of students in classes are compared. The criteria allowing to evaluate the effectiveness of various versions of musical works are considered.

Keywords: musical accompaniment, students, study sessions, physical activity, efficiency, competent approach.

Введение. Студенчество – это важный период в жизни человека. Чаще всего поступление в ВУЗ означает для студента не только получение знаний, новые знакомства и возможность развития, но и кардинальную смену привычного жизненного уклада. В первую очередь, как правило, изменяется физическая нагрузка. В связи с этим мы решили узнать, как с момента поступления в Лесосибирский педагогический институт изменилась физическая активность студентов первого курса и выяснить их отношение к произошедшим изменениям. 30 сентября (через месяц после начала учебы) мы провели опрос среди тридцати семи первокурсников, и пришли к выводу, что физическая активность четырнадцати студентов не изменилась, а у десяти первокурсников даже стала больше. Однако, часть студентов пожаловалась на уменьшение физической активности, представлена в таб. 1. Во-первых, со временем мышцы начинают атрофироваться, что негативно влияет на состояние всего организма в целом. Возрастает риск сердечно-сосудистых заболеваний, от которых во многих странах мира каждый год умирают миллионы людей! Во-вторых, существует огромный риск получить диабет второго типа, а это постоянные ограничения, анализы и больницы. У нас есть большие сомнения, что хоть один человек на Земле хочет для себя такой жизни. В-третьих, уровень физической активности напрямую влияет на то, окажетесь ли вы когда-нибудь в кабинете врача-онколога. Да-да, развиваясь физически, вы можете снизить риск возникновения у вас рака. В-четвертых, недостаточная физическая активность легко может привести к повышению чувства тревоги, стрессу и как следствие подарит неудовлетворенность жизнью в целом. В вашей жизни резко сократится количество радостных моментов. Вас не будут радовать ни успехи на работе, ни увлечения, ни общение с близкими. Вы постепенно выгорите и потеряете вкус жизни, ваше физическое состояние будет, мягко говоря, плохим. Печально, правда? А ведь такое будущее вполне реально и даже наиболее вероятно для большинства студентов. Где-то к тридцати годам они ощутят на себе последствия недостатка физической активности в прошлом и настоящем, то есть все то, о чем мы говорили ранее. Неужели, кто-то действительно хочет для себя таких серьёзных проблем? Вряд ли. Поэтому вам стоит задуматься об этом сейчас и начать действовать. Потом может стать слишком поздно [4]. Обратили внимание на применение тайм-менеджмента. Он будет полезен для вашей физической формы и вашего здоровья. Он также поможет выполнять ежедневную работу более продуктивно, жить ярко и наслаждаться каждым днем, а не «умирать» на первой паре, в восемь часов утра. Следующим шагом мы предлагаем делать утреннюю разминку, так ваш мозг получит достаточное количество питательных веществ, у вас будут силы и энергия для нового дня, повысится уровень вашей концентрации и внимания, это позволит вам провести ваш день более продуктивно. Также мы можем предложить вам записаться в тренажёрный зал и бассейн – всё это несомненно пойдет на пользу вашему организму, но помните, главный ключ ко всем положительным изменениям – регулярность, а с регулярностью рука об руку идет знание того, что все хорошее должно быть в меру.

Помните что движение – это жизнь, а ваша жизнь – в ваших руках и только от вас зависит, как вы ее проживете!

Изложение основного материала статьи. Теоретически обосновать необходимость музыкальной подготовки преподавателей физической культуры, вызывающий повышенный интерес у исследователей. Во многих статьях отражены результаты поиска наиболее эффективных решений для применения музыкальных произведений в учебном процессе. Результаты наблюдений необходимы для определения развития качества проведения учебных занятий. А также для поиска более эффективных форм их проведения. В современном спорте, когда спортивный уровень необычайно важен, анализ проведения учебного процесса с применением музыкального сопровождения наиболее эффективен. Цель нашего исследования – теоретически охарактеризовать эффективность применения музыкального сопровождения в учебном процессе. Изучив научно-методическую литературу по теории поднятой проблемы, нас вдохновило провести исследования. Подобрали вопросы:

1. Какое музыкальное сопровождение представляет наибольшую вероятность для улучшения в проведении учебного процесса?

2. Какие формы музыкального сопровождения доминируют в проведении учебного процесса?

В исследовании приняли участие тридцать семь студентов. Сравнивались проведение учебных занятий без музыкального сопровождения и классическую музыку и современную. Материалом для исследования послужили наблюдения за проведением занятий на уроках физической культуры в вузе. Теоретический анализ научно-методической литературы, обобщение литературных источников; анализ документов и педагогические наблюдения; тестирование.

Современные способы и формы записи наблюдений создают неограниченные всесторонние возможности для глубокого анализа и позволяют исследовать повышение физической активности (ФА), при применении музыкального сопровождения в учебном процессе.

Таблица 1

Результаты физической активности студентов 1 курса на занятиях элективным курсам физической культуры и спорта (без музыкального сопровождения)

№	Количество студентов	1 сентября. 2020 г.	2020 г. 30 сентября		
			ФА (на прежнем уровне)	ФА (улучшилась)	ФА (ухудшилась)
1	Информационные системы и технологии	23	6	4	13
	Педагогика и психология девиантного поведения	14	8	6	

С целью улучшения физической активности студентов вуза были рассмотрены учебные занятия по элективным курсам физической культуры и спорта при применении музыкального сопровождения. В основу брались музыкальные произведения классического жанра и современной музыки [4].

На практических занятиях по элективным курсам физической культуры и спорту, в подготовительной части включалась классическая музыка. В основную часть входил музыкальный современный жанр, где был быстрый темп. Заключительная часть заканчивалась лирическим музыкальным произведением. При проведении занятий с музыкальным сопровождением повысился интерес студентов к посещению учебного процесса. По результатам теста выяснили, какие музыкальные композиции нравятся студентам больше. Меняли музыкальное сопровождение. Пришли к выводам, что при выполнении упражнений применять музыкальное сопровождение к каждому упражнению надо подбирать индивидуально. По результатам тестирования, выяснили, какое музыкальное сопровождение нравится больше. Полученные итоги представлены в таб. 2.

Таблица 2

Анализ музыкального сопровождения на учебных занятиях

№	Количество студентов	1 октября. 2020 г.	30 декабря. 2020 г.		
			Классическая музыка (подготовительной части)	современная (основная часть)	Лирическая (заключительная)
1	37	37	10	21	6

Мы провели анализ посещения студентов занятий на элективных курсах по физической культуре и спорту с применением музыкального сопровождения с 1 октября 2020г. по 30 декабря 2020г. и пришли к выводам. Студенты начали посещать занятия. Полученные итоги представлены в таб. 3.

Таблица 3

Анализ результатов физической активности студентов 1 курса при музыкальном сопровождении на элективных курсах физической культуры и спорта

№	Количество студентов	1 октября. 2020 г. - 30 декабря 2020 г.		
		Октябрь	Ноябрь	Декабрь
1	37	20	30	35

Для решения поставленной цели в проведения учебных занятий физической культуры и спорта необходимо более конкретно ставить и решать насущные проблемы. Ведь сегодня ясно, что построение базовой теории в проведении занятий по физической культуре и спорта через понятие «физическая культура» непродуктивна [3]. Как органическая часть культуры общества и личности физическая культура представляется как рациональное использование человеком своего состояния и развития, двигательной деятельности. Сегодня для повышения мотиваций к посещению занятий – уже не столько стремление получить моральное удовлетворение над собой, или доказать превосходство над другими, сколько желание получить двигательную активность, стать здоровым, гибким сделать успешную карьеру. В этих условиях невозможно говорить о том, что спорт не способствует укреплению здоровья. Большим спортом заниматься стремятся не все. Многолетние физические большие нагрузки, применения фармакологических препаратов, спортивные травмы порождают специфические спортивные патологии организма у спортсменов. Поэтому подрастающее поколение не всегда стремится в большой спорт. А заниматься физическими упражнениями, да ещё и с музыкальным сопровождением, им нравится [1, 2, 4].

Рассмотрены основные направления музыкальной подготовки преподавателей, эстетической направленности. Установлено, что на занятиях по элективным курсам физической культуры и спорта, преподаватель должен обладать музыкально-ритмическими двигательными умениями. Он должен уметь использовать музыкальное сопровождение в качестве методического приема для проведения учебных занятий. Определять средства музыкально-ритмического сопровождения, которые будут способствовать эффективному музыкальному восприятию студентов в процессе проведения занятий. Чтобы применять музыкальное сопровождение на занятиях по элективным курсам физической культуры и спорта, необходимо совершенствования как составляющей, музыкальная подготовка преподавателей физической культуры.

Обязательные условия проведения занятий в хорошо оборудованном спортзале, с учётом техники безопасности.

Выводы. Теоретически обоснована необходимость совершенствования музыкального сопровождения в проведении учебных занятий по элективных курсах физической культуры и спорта, как составляющей музыкальной подготовки преподавателей физической культуры.

При освоении применения музыкального сопровождения на учебных занятиях следует внедрять разнообразные музыкальные произведения, которые воздействуют на когнитивную сферу занимающихся. Лучше всего использовать современную аудиовизуальную технику.

Литература:

1. Лубышева Л.И. Культурные трансформации современного спорта в аспекте социологического анализа / Л.И. Лубышева // Теория и практика физ.культуры – 2013. – №6 – С. 10-13.
2. Лубышева Л.И., Моченов В.П. Новый концептуальный подход к современному пониманию социальной природы спорта / Л.И. Лубышева // Теория и практика физ.культуры – 2015. – №64 – С. 94-101.
3. Коджаспиров Ю.Г. Функциональная музыка в подготовке спортсменов: под ред. Ю.Г. Коджаспиров – М: Физкультура и спорт, 1987. – 64 с.
4. Кочеткова, Т.Н. Физическая культура в сибирском вузе: Учебное пособие / под ред. Т.Н. Кочетковой. – Красноярск: СФУ, 2019. – 111 с.

Педагогика

УДК 378.2

**кандидат биологических наук, доцент кафедры спортивных игр
и медико-биологических дисциплин Кочиева Элина Романовна**

Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова (г. Владикавказ);

**кандидат сельскохозяйственных наук, доцент кафедры естественных
наук и психологии Чибирова Альда Хасбулатовна**

Юго-Осетинский государственный университет имени А.А. Тибилова (г. Цхинвал)

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена обоснованию процесса формирования творческого мышления обучающихся на основе социально-педагогического проектирования как инновационной образовательной технологии. Творческое мышление младших школьников – это процесс активной мыслительной деятельности, направленный на активизацию познавательной деятельности учащихся младших классов, проявление самостоятельности, развитие способности приходить к нужным выводам самому в процессе активного созидательного поиска. Говоря о настоящем состоянии отечественной начальной школы, следует заметить, что стержневое место в ней все еще занимает познавательная деятельность обучающихся на уровне репродуктивного восприятия и воспроизведения учебного материала, а не творческая деятельность на основе продуктивного преобразования усвоивших знаний и навыков.

Ключевые слова: творческое мышление, интеллектуальные способности, образовательный процесс, младшие школьники, социально-педагогическое проектирование.

Annotation. The article is devoted to the substantiation of the process of forming students' creative thinking on the basis of socio-pedagogical design as an innovative educational technology. Creative thinking of junior schoolchildren is a process of active mental activity aimed at enhancing the cognitive activity of junior schoolchildren, the manifestation of independence, the development of the ability to come to the necessary conclusions oneself in the process of active creative search. Speaking about the present state of the national primary school, it should be noted that the pivotal place in it is still occupied by the cognitive activity of students at the level of reproductive perception and reproduction of educational material, and not creative activity based on the productive transformation of the learned knowledge and skills.

Keywords: creative thinking, intellectual abilities, educational process, junior schoolchildren, social and pedagogical design.

Введение. Современный человек учится всю свою жизнь, это неперемное условие успешности личностного и профессионального развития и благополучия. Поэтому проблема готовности к творческой мыслительной деятельности актуальна в отношении всех возрастов и всех уровней образования (дошкольное, школьное, профессиональное среднее и высшее, дополнительное профессиональное, самообразование). В индивидуальном развитии учащегося особой остротой проблема развития творческого мышления приобретает в период перехода с одного уровня образования на другой (И.Е. Буршит), смене форм и содержания обучения [2].

В психолого-педагогических исследованиях (С.А. Вадаханович, А.И. Грабовский, Т.А. Данельченко, Е.П. Ильин, Е.Е. Макаревич и др.) основное внимание уделяется поиску методов и приемов формирования не просто способности решать сложные учебные задачи по всем дисциплинам, а на воспитание творчески мыслящей личности, то есть формирования универсальных учебных действий, направленных на решение задач дивергентного и конвергентного типа [3; 5; 6; 8]. Иными словами, сегодня недостаточно уметь воспринимать учебную информацию и воспроизводить ее, необходимо еще быть личностью, мотивированной и способной к конструктивному решению творческих задач.

Использование инновационных педагогических технологий открывает новые возможности воспитания и обучения детей младшего возраста. В то же время, технология – это инструмент, который может быть эффективным лишь при условии грамотного и квалифицированного использования. Это, в свою очередь, предполагает не только практические навыки реализации, но и осмысление теоретических основ технологии. Анализ источников по проблеме формирования творческого мышления обучающихся позволил выявить противоречие между объективным запросом практики на формирование творчески мыслящей личности и недостаточностью комплексных исследований условий и конкретных путей решения данной проблемы в наиболее чувствительный период – младший школьный возраст.

Не вызывает сомнений, что система образования – важный фактор сохранения места России в числе передовых держав мира. И потому модернизация системы образования в условиях смены духовных и политических ориентиров общества, мировых экономических и финансовых кризисов, природных катаклизмов является важнейшим условием достижения экономического роста, благополучия и безопасности России, динамики ее социального развития. Современная социально-экономическая ситуация обостряет необходимость сделать образование приоритетной ценностью для всех. Причем позитивные изменения должны произойти не только в содержании, формах, методах, технологиях обучения, но и, прежде всего, в управлении образованием, в управлении человеческими ресурсами образовательной системы.

Изложение основного материала статьи. Для того чтобы образовательные организации соответствовали современным требованиям инновационной деятельности, достаточно легко адаптировались к условиям непрерывно меняющейся экономики, эффективно использовали человеческие, информационные, материальные, финансовые и другие ресурсы, необходимо разработать методический инструментарий для обновления их управленческой системы. Инновационное управление чрезвычайно сложно. Оно как субъект инновационной системы должно обеспечить управление системой как объектом и системой-результатом инновационной образовательной деятельности, способной, с одной стороны, удовлетворить запросы государства и социума, а с другой – содействовать выживанию, сохранению и развитию этой системы.

Большинство исследователей, занимающихся проблемами формирования творческого мышления детей младшего возраста (Д.Б. Богоявленская, Н.Э. Вишнева, В.Н. Дружинин и др.) подчеркивают необходимость обновления арсенала педагогических средств, соответствующих современной действительности [1; 4; 7]. К таким средствам относится социально-педагогическое проектирование – актуальный инструмент педагогики сегодняшнего и, пожалуй, завтрашнего дня. В этой связи важной задачей выступает изучение методологических аспектов социально-педагогического проектирования как технологии формирования творческого мышления младших школьников.

В широком смысле под социально-педагогическим проектированием понимают путь преобразования социальных процессов и явлений педагогическими средствами (Л.Н. Тимашкова) [10]. Сложность для понимания социально-педагогического проектирования вызывает тесная связь между социальным и педагогическим аспектами проектирования, а, следовательно, и необходимость разводить данные понятия, с «проектом», «проектированием», «социальным проектированием», «педагогическим проектированием». Рассмотрим каждое из них более подробно.

Психолого-педагогическая трактовка понятия «проект» неоднозначна. Восходит данный термин к понятию «замысел», «намерение», «план». Проект существует в любой сфере деятельности и предполагает, с одной стороны, понимание специфики самой деятельности и, с другой стороны, знание существенных характеристик и методов проектирования. Поэтому, под проектом обычно понимается и процесс, и результат, и цель проектирования. В педагогических исследованиях отмечается направленность проекта на достижение личностной и/или социально значимой цели и ориентированность его на использование в условиях ресурсов, имеющихся в распоряжении, времени и места.

Для педагога *проект* – это возможность развивать конвергентное и дивергентное мышление учащихся, так как это целенаправленная, распланированная, регламентированная целью и задачами деятельность и, в то же время, деятельность творческая, интегративная и активная. Основоположником теории *педагогического проектирования* можно считать А.С. Макаренко, рассматривавшего воспитательный процесс как процесс «педагогического производства». Он был противником стихийности педагогического процесса, считал, что результат должен быть запланирован, а его достижение заранее спроектировано. А.С. Макаренко писал о создании «научных проектов личности» - воспитании с учетом индивидуальных особенностей личности и на основе общего проекта.

Основоположником теории *педагогического проектирования* можно считать А.С. Макаренко, рассматривавшего воспитательный процесс как процесс «педагогического производства». Он был противником стихийности педагогического процесса, считал, что результат должен быть запланирован, а его достижение заранее спроектировано. А.С. Макаренко писал о создании «научных проектов личности» – воспитании с учетом индивидуальных особенностей личности и на основе общего проекта.

В самом широком понимании социально-педагогическое проектирование – это проектирование самого социума, с его внутренними отношениями, социальными институтами, процессами (В.И. Курбатов, С.А. Цыплакова и др.). В 80-е годы термин «социальное проектирование» ввел в категориальный аппарат науки Г.А. Антонюк. «Социальное проектирование – это разработка научно обоснованной модели рациональных характеристик конкретных социальных организмов или их состояний в плане решений определенных социальных задач. Построенная модель и есть социальный проект» [1].

В контексте общеобразовательной и, в частности, начальной школы социально-педагогическое проектирование может быть как деятельностью администрации по оптимизации функционирования школы, так и совместной деятельностью учителя и учащихся по созданию социальных проектов. Социально-педагогическое проектирование выступает средством формирования социальных умений и навыков, формирование «разумного социального» поведения в социуме); формирование и развитие навыков работы в команде (В.И. Курбатов, О.В. Курбатова).

Как любое проектирование, социально-педагогическое проектирование предполагает некий алгоритм действий, пошаговое достижение цели. Н.А. Масюкова выделяет шесть логически связанных этапов: «диагностика реальности (проведение исследований разной степени научности, изучение текущего состояния); поиск, осмысление, актуализация, формирование целей, смыслов, ценностей преобразовательной деятельности; создание образа результата; составление программы реализации проекта, поэтапное планирование действий во времени по достижению целей проекта; коррекция, согласование, обмен в ходе коммуникации намеченных действий; проведение комплексной экспертизы результатов реализации проекта».

Если объединить все выше проанализированные подходы, то получается, что авторы видят три основных этапа социально-педагогического проектирования: методологический (определение целей, задач, функций, принципов, внутренних и внешних факторов проектирования), педагогический (определение форм, средств, методов работы, возможностей для интеграции различных видов деятельности в ходе осуществления проекта), технологический (собственно, реализация и защита проекта).

Применительно к начальной школе, технология социально-педагогического проектирования приобретает особую актуальность (Н.А. Кремнева), ведь это один из наиболее сензитивных возрастов для выстраивания

социальных взаимоотношений, формирования коммуникативных навыков, социальной и коммуникативной компетентности [9]. Реализовать технологию необходимо с учетом особенностей возрастной группы.

В основу работы по социально-педагогическому проектированию в начальной общеобразовательной школе должны быть положены и четко соблюдаться методологические принципы:

- принцип гуманизма, который заключается в личностно-ориентированном характере социально-педагогического проектирования;

- принцип демократизации, направленный на обеспечение доступности социально-педагогического проектирования для всех участников образовательного процесса, включая и родителей;

- принцип непрерывности, обеспечивающий постоянное развитие как обучающихся, так и преподавателей;

- принцип вариативности, предусматривающий возможность выбора членами проекта форм, технологий, подходов, приемов успешной реализации социально-педагогического проекта.

Выводы. Таким образом, формирование творческого мышления обучающихся является одной из злободневных проблем педагогической теории и практики, так как во многом наличие творческого мышления определяет способность человека к самореализации, саморазвитию и самовоспитанию в сложных социокультурных условиях современного общества. В настоящее время на первый план педагогическое сообщество выдвинуло не просто наличие знаний, умений и навыков, а способности к творческому применению этих знаний, умений и навыков в конкретных ситуациях. Чтобы усвоить конкретные знания, умения и навыки, применить то или иное правило, овладеть определенными компетенциями, сформировать универсальные учебные действия решаются поисково-творческие нестандартные задачи с целью развития творческого мышления и интеллектуальных способностей обучающихся.

Технология социально-педагогического проектирования является уникальным средством сотворчества педагога и детей, позволяющим решить и задачи формирования социальной и коммуникативной компетентности учащихся, и задачи оптимизации, совершенствования локальных педагогических или социальных процессов (например, взаимоотношения в коллективе класса). Результатом такой деятельности выступает совместно разработанный педагогический важный продукт.

Литература:

1. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как психологический аспект изучения творчества // Исследование проблем психологии творчества под ред. Я.А. Пономарева. М.: Наука, 2018. С. 182-195.
2. Буршит И.Е. О роли исследовательской деятельности обучающихся младших классов // Евразийское Научное Объединение. 2017. Т. 2. № 8 (30). С. 109-111.
3. Вадаханович, С.А. Макаревич Е.Е. В поисках новых путей творческого самовыражения / С.А. Вадаханович, Е.Е. Макаревич // Адукацыя і выхаванне. 2019. №9. С. 28-32
4. Вишнева Н.Э. Актуализация креативности младших школьников в процессе реализации специальной развивающей программы: автореф. дисс.. канд. психол. наук / Н.Э. Вишнева. Иркутск, 2016. 34 с.
5. Грабовский, А.И. К вопросу о классификации видов детской одаренности / А.И. Грабовский // Педагогика. - 2018. №8. С. 13-18
6. Данельченко Т.А. Педагогические условия активизации учебно-исследовательской деятельности как средства развития творческого потенциала младших школьников // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 4-1 (29). С. 121-125.
7. Дружинин В.Н. Психология общих способностей – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с.: (Серия "Мастера психологии")
8. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 2009. 448 с.
9. Кремнева Н.А. Развитие творческого мышления младших школьников посредством использования триз-технологии во внеурочной деятельности // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2019. № Т38. С. 81-85.
10. Тимашкова, Л.Н. Психолого-педагогические условия развития одаренности учащихся / Л.Н. Тимашкова // Адукацыя і выхаванне. 2017. № 3. С. 16-18.

Педагогика

УДК 378

кандидат социологических наук, профессор Крамской Сергей Иванович

Белгородский государственный технологический университет имени В.Г. Шухова (г. Белгород);

кандидат биологических наук, доцент Амельченко Ирина Анатольевна

Белгородский государственный технологический университет имени В.Г. Шухова (г. Белгород);

кандидат педагогических наук, доцент Егоров Дмитрий Евгеньевич

Московский политехнический университет (г. Москва)

МОТИВАЦИЯ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ ЭЛЕКТИВНЫМИ ДИСЦИПЛИНАМИ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования мотивационной сферы культуры здоровья в контексте повышения эффективности учебного процесса. Анализируются факторы, влияющие на интерес к занятиям в дистанционном формате у студентов. Представлены подходы формирования у молодежи осознанной потребности в систематических физкультурно-оздоровительных занятиях для поддержания оптимального состояния организма с использованием современных цифровых технологий.

Ключевые слова: мотивация, интерес, дистанционное обучение, информационные ресурсы, электронные гаджеты, двигательная активность, мотивация, элективные дисциплины по физической культуре.

Annotation. The article deals with the formation of the motive sphere of health culture in the context of improving the effectiveness of the educational process. Factors influencing interest in distance learning from students are analyzed. There are presented approaches of formation in young people of conscious need for systematic physical education and recreation activities in order to maintain optimal state of organism using modern digital technologies.

Keywords: motivation, interest, distance learning, in-formation resources, electronic gadgets, motor activity, motivation, elective disciplines in physical culture.

Введение. Мотивация в любом виде деятельности как фактор эффективности играет доминирующее значение, на что указывают достаточно значительное число авторов [3, 4, 5, 9, 10, 11]. Поэтому для повышения эффективности учебного процесса в том числе и элективных дисциплин по физической культуре и спорту в дистанционном формате необходимо рассмотреть направления формирования мотивации и выявления факторов, влияющих на ее формирование.

Методы исследований: социологический опрос, педагогические наблюдения, педагогический эксперимент, анализ литературных источников. По анкете, разработанной авторским коллективом, было опрошено 140 человек: 70 юношей и 70 девушек 3 курсов обучения. Так же был проведен эксперимент, в котором приняли участие юноши и девушки 3 курса основного учебного отделения в количестве 70 человек.

Изложение основного материала статьи. Система высшего образования постоянно претерпевает изменения сообразно тенденциям в экономике, обществе и производстве. Одной из современных тенденций является цифровизация всех сфер деятельности человека. Технологический прорыв в сфере информационных и цифровых технологий дал активное развитие дистанционной форме организации и проведения занятий, которая постоянно совершенствуется, основываясь на развивающихся сервисах и технологиях.

Применение современных информационных технологий для активизации познавательного интереса студентов при изучении элективных дисциплин по физической культуре и спорту является фактором, стимулирующим интерес к данным занятиям, повышающим мотивацию. Современные технологии позволяют раскрывать практическую значимость изучаемого материала, предлагать собственные решения и задавать вопросы. Современные технологии позволяют воссоздавать обстановку реальности, и увидеть процессы, происходящие в организме занимающегося при занятиях различными видами спортивной деятельности. В результате активизируется познавательная деятельность занимающегося.

Но данный технологический прорыв в образовательном процессе, не будет иметь большого значения без формирования мотивации к самой учебной деятельности. Учебный процесс и секционные занятия должны быть построены с учетом интересов студентов.

По данным авторов [3] мотивация – это внутреннее состояние, которое активизирует, направляет и поддерживает поведение, направленное на достижение определённых целей. Мотивация является причиной поведения и способностью человека деятельно удовлетворять свои потребности.

На процесс развития человека напрямую влияет мотивация достижения, стремление к определенной цели, ожидаемые результаты, оценка эффективности предпринятых действий.

Формирование мотивации, ее направления, изучение мотивов поведения, представляет основную проблему в изучении психологии человека, на что указывают специалисты в области психологии, педагогики, социологии.

Составляющая мотивации включает такие виды побуждений, как мотивы, потребности, интересы, цели, влечения, мотивационную готовность к выполнению действия, идеалы и т.д.

Для устойчивой мотивации необходимого стимулирование познавательной деятельности студентов, т.е. формирование необходимого объема знаний о влиянии занятий различными видами спортивной деятельности на организм занимающегося. Как в режиме практических занятий, так и в дистанционном формате могут быть рекомендованы библиотеки Национального проекта КУЛЬТУРА, Литнет, liveinternet.ru, Юрайт, E library и ряд других ресурсов, в том числе и медиа, число которых растет из года в год. Основной проблемой для студентов является сложность выбора контента, так как на просторах интернета достаточно большой объем материалов, представленных неспециалистами что искажает картину изучаемого материала.

Одной из важных проблем формирования мотивации к занятиям, в том числе и различными видами спортивной деятельности в том числе и в дистанционном формате является выявление и формирование потребности студентов [3, 4, 5, 6, 9, 10, 11].

По результатам исследований ряда специалистов [5, 6, 11] для формирования устойчивой мотивации, в том числе и по дисциплинам физической культуры и спорта должна включать ряд компонентов:

- необходимо организовывать занятия с учетом интересов студентов;
- преподавателям необходимо освоить виды спортивной деятельности наиболее интересные студентам (не включаются экзотические виды);
- для контроля выполненной нагрузки необходимо использовать в процессе занятий устройства контроля ЧСС;
- необходимы приложения, в котором выдаются рекомендации по двигательным объемам и интенсивности;
- необходим качественный инвентарь.

Для выявления интереса студентов к элективным дисциплинам была разработана анкета и проведен опрос. Результаты опроса представлены на рис. 1.

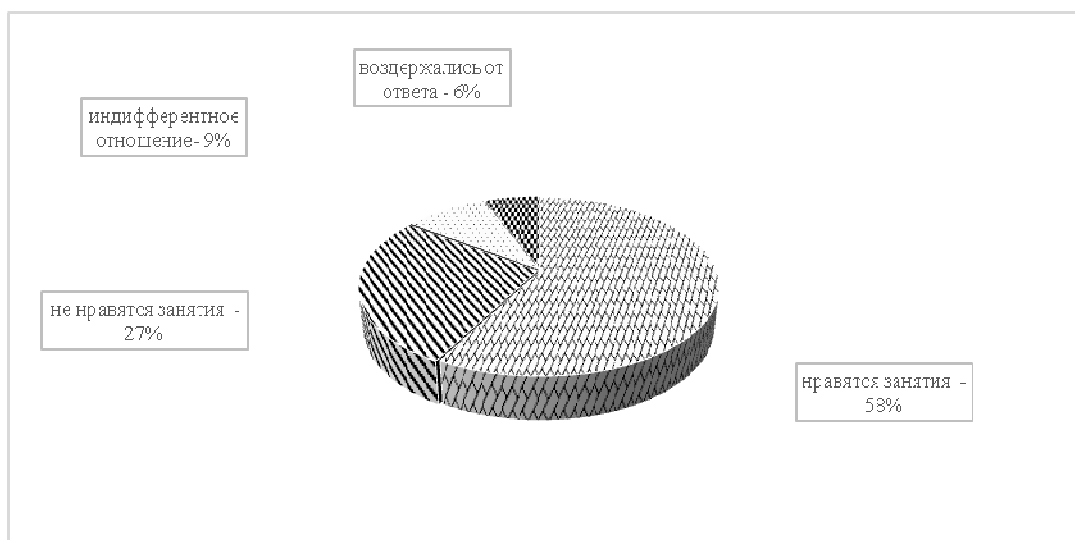


Рисунок 1. Отношения студентов к занятиям по elective дисциплинам физической культуры и спорта

Элективные дисциплины подразумевают возможность выбора студентами вида спортивной деятельности согласно своим интересам и потребностям.

Для выявления наиболее интересных для студентов видов спортивной деятельности был проведен опрос студентов. Результаты опроса приведены на рис. 2 (юноши) и рис. 3 (девушки).

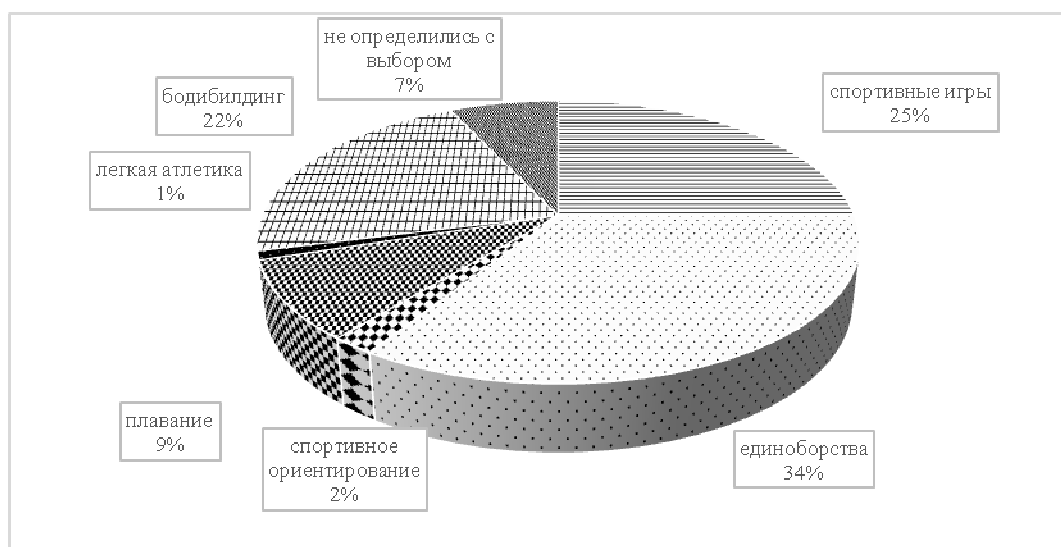


Рисунок 2. Распределение интересов по видам спортивной деятельности (юноши)

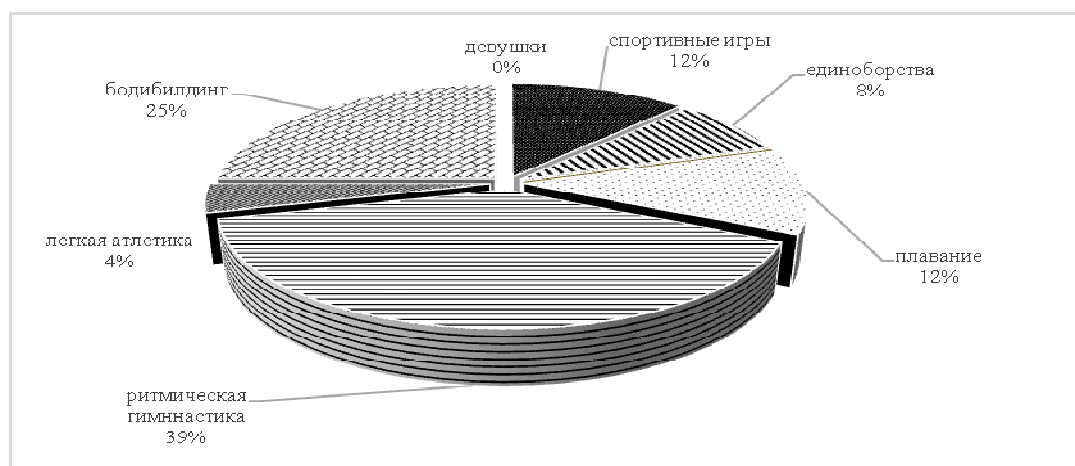


Рисунок 3. Распределение интересов по видам спортивной деятельности (девушки)

Для организации занятий со студентами избранными видами физкультурно-спортивной деятельности необходима соответствующая материально-техническая база и наличие специалистов определенного профиля.

На вопрос «Занимаетесь ли Вы в секциях различными видами спортивной деятельности?», студенты ответили, что занимаются: в секциях при учебном заведении – 46%, в фитнес клубах вне стен вуза – 22% и остальные предпочитают самостоятельные занятия.

Интересы девушек и юношей при занятиях в секциях по некоторым позициям имеют различия, что отражено на рис. 4 и рис. 5.

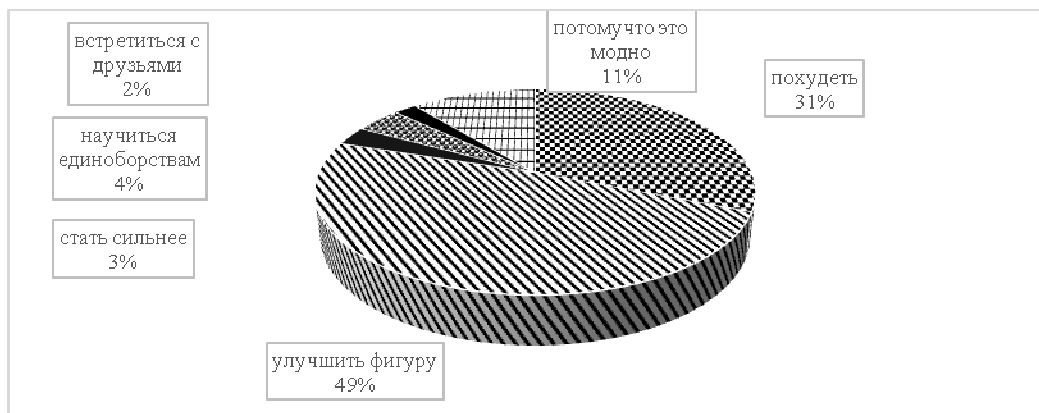


Рисунок 4. Интересы девушек для занятий различными видами спортивной деятельности

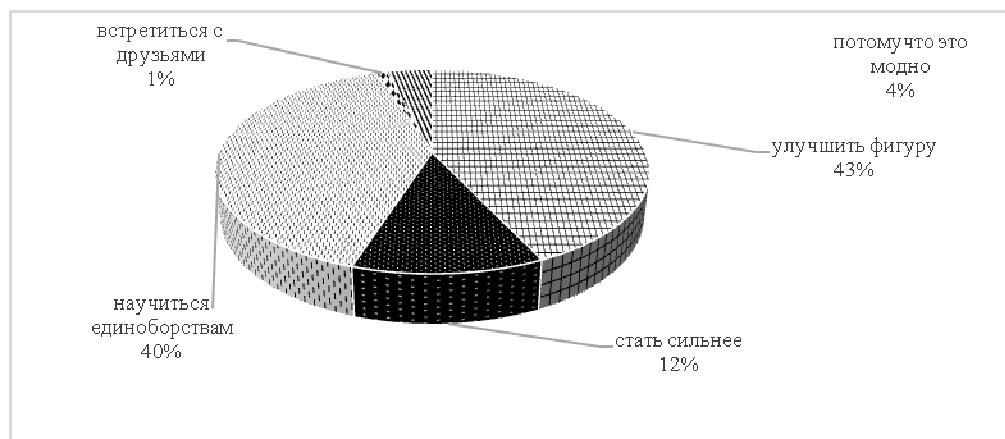


Рисунок 4. Интересы юношей для занятий различными видами спортивной деятельности

Нельзя не отметить влияние современных технологий на состояние мотивации и ее формирование. Цифровые технологии позволяют расширить объём материала, и сделать его более ярким и запоминающимся, что повышает интерес к занятиям, на что указывают [1, 2, 7, 8]. В результате опроса студентов было выявлено следующее: все респонденты отметили положительную значимость для усвоения материала наличие видео контента, раскрывающего изучаемые вопросы. Но на занятиях элективными дисциплинами по физической культуре и спорту 60% респондентов предпочитают медиа контент, где материал представляется спортсменами, так как они демонстрируют задание более качественно и выглядят более эффектно, что повышает интерес к данным занятиям. В процессе демонстраций спортсменами упражнений у студентов формируется цель, стать такими подтянутыми и стройными, умеющими красиво выполнять двигательное действие и научиться выполнять задание так же, как демонстрируют спортсмены.

В ходе проведенного опроса студентов, было выяснено, что студенты более охотно занимаются дистанционно в сравнении с традиционной системой обучения. Полученные результаты опроса обусловлены следующими факторами:

- занимаются в более комфортных условиях;
- никто не видит огрехи в фигуре или технике выполнения упражнений;
- занимаюсь один или в компании с родителями или родственниками;
- занимаюсь в той форме, которая есть и это никому не видно;
- выбор комфортного времени занятия;
- занимаюсь наиболее интересным видом спортивной деятельности.

Для повышения информативности и достоверности отправляемой информации и формирования положительной мотивационной сферы на занятиях элективными дисциплинами по физической культуре и спорту был проведен эксперимент, в котором приняли участие юноши и девушки 3 курса основного учебного отделения в количестве 70 человек.

Для обеспечения контроля над реакцией организма на нагрузку и дистанции, преодоленной во время занятия, была создана группа, удаленно занимающаяся с пульсометром, с возможностью подключения к компьютеру.

У кого не было пульсометра, студенты использовали кардиодатчик, который «привязывался» к

смартфону. Для смартфонов по выбору студентов использовали приложения, в которых можно было отследить дистанцию, преодоленную студентом во время занятий, большинство студентов остановили свой выбор на программах Nike Training Club, Map My Fitness, Charity Miles.

Студентам предлагались ряд видов спортивной деятельности на выбор, и далее студенты занимались по программе избранного вида. Студенты самостоятельно искали и изучали материал о влиянии избранного вида спортивной деятельности на организм занимающегося.

Большинством студентов были выбраны циклические виды спорта (бег и ходьба). Выбор обусловлен доступностью и наличием мест для занятий, не требующих специального оборудования, возможностью заниматься на свежем воздухе в период карантинных мероприятий. Так же студенты обосновали выбор циклических видов спортивной деятельности простотой занятий, спортивная форма для бега или ходьбы есть практически у всех и эффективностью в коррекции веса и форм тела.

В качестве мотивации к занятиям использовали данные о эффективном влиянии занятий бегом на снижение массы тела и высокой оздоровительной составляющей данных занятий. В процессе занятий ставились задачи: повышение двигательной активности, снятия психологического напряжения от длительного нахождения в ограниченном пространстве, воспитание выносливости, ловкости и координационных способностей.

Для выявления более комфортных мест для занятий бегом был проведен опрос студентов, в ходе которого выяснилось следующее (рис. 5).

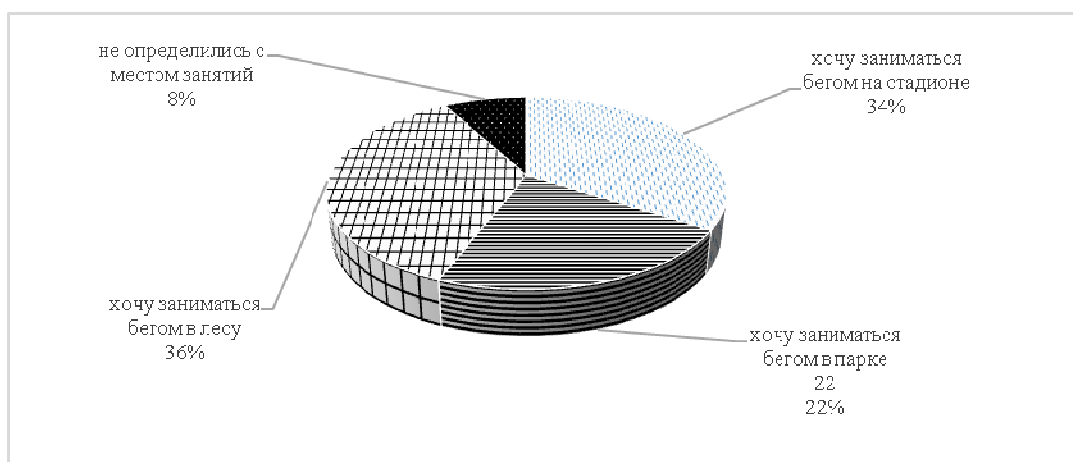


Рисунок 5. Наиболее комфортные места занятий бегом

В ходе опроса выяснилось, что снижает интерес к бегу на стадионе монотонность бега по кругу стадиона, тогда как занятиям в парке мешают люди, выгуливающие собак, а также большое число прохожих. В лесу мешает бегу не подготовленность трасс, торчащие корни деревьев и т.д.

Так же одним из факторов, влияющих на стимулирование интереса к занятиям различными видами спортивной деятельности, является использование гаджетов во время занятий. Достаточно большое число студентов пользуются устройствами (умные часы и браслеты), с функционалом фиксации частоты сердечных сокращений, количества выполненных шагов и т.д. Студенты отметили, что им в процессе занятий интересно следить за реакцией организма на выполняемую нагрузку. Немаловажным фактором является возможность контроля рекомендованной нагрузки.

Так в группах, занимающихся с электронными пульсометрами и кардио датчиками, студенты проявили большую заинтересованность в занятиях. Это проявилось результате опроса респондентов, так и в большем количестве студентов, присылающих дневник самоконтроля и трек преодоленной дистанции. Тогда как в группах, занимающихся без гаджетов количество студентов, присылающих дневник самоконтроля, снизилось, что объяснялось плохим интернетом и невозможностью отправить дневник самоконтроля.

При выявлении причин данной ситуации выяснилось, что студентам заниматься с пульсометрами и кардиодатчиками интереснее. Есть возможность проконтролировать пульс, отследить его динамику ЧСС. Со слов студентов на просторах интернета и девушкам было интересно заниматься с нагрузками, посредством которых достигается коррекция форм тела (придание рельефа, прорисовка фигуры) и снижение массы тела. Данный мотив для 70% девушек оказался преобладающим среди других. Для остальных основным мотивом было получение зачета.

Так же к занимающимся с электронными гаджетами подключались и члены семьи, что также со слов студентов повышало интерес к занятиям. Дневник самоконтроля содержал строку масса тела, которую студенты должны были заполнить. Но в данном случае возникла проблема, весы оказались не у всех занимающихся. Но интерес и желание отследить динамику массы тела стимулировали к приобретению данных устройств. И практически 42% занимающихся зафиксировали желаемую динамику веса. Со слов студентов это стало возможным в результате повышения двигательной активности, нормализации питания и устранения «перекусов» далеко не «здоровой пищей» и возможности контролировать динамику веса. Тогда как остальные указали, что к весне скинут лишний вес и приобретут столь желанные кондиции.

Как показывают проведенные исследования, различные виды двигательной активности должны быть неотъемлемой частью жизни каждого молодого человека, в том числе и в период дистанционного обучения. Сложившаяся эпидемическая ситуация затронула многие аспекты жизни, существенно ограничила ранее настолько привычные стороны жизнедеятельности, в том числе и физическую активность. При таком раскладе появляется ряд проблем с рациональной организацией жизнедеятельности студентов, поддержанием необходимого уровня двигательной активности, соблюдением техники безопасности во время самостоятельных занятий. Важным моментом является, и умение сформировать у студентов привычку

разумно проводить время. Самостоятельные оздоровительные занятия на открытом воздухе – один из лучших безопасных способов реализации потребности в движении, исходя из сложившихся условий.

Различные формы являются одним из средств двигательной активности повышения адаптационного потенциала организма при воздействии чрезвычайных факторов. Сформированная культура здоровья помогает личности выполнять намеченные планы, успешно решать жизненные основные задачи, преодолевать трудности, а если придется, то и значительные перегрузки.

Выводы. Для формирования мотивации и интереса к занятиям различными видами спортивной деятельности необходимо:

- для формирования мотивации необходимо проводить работу по популяризации занятий различными видами спортивной деятельности;
- для формирования мотивации к занятиям различными видами спортивной деятельности необходимо активнее использовать цифровые технологии, что позволит решить комплекс задач, среди которых формирование здорового образа жизни, контроль реакции на нагрузку, повышение интереса к занятиям различными видами спортивной деятельности;
- необходимо сформировать навыки и знания, для контроля физического состояния, как фактора успешности предстоящей карьеры;
- обучить преподавателей методике формирования установки на успешность;
- необходимо работать над формированием позиции успешности студентов, как фактора достижения поставленной цели;
- наличие мотивации достижения;
- усвоение определенного объема теоретических знаний с использованием современных информационных технологий о влиянии на организм систематической физической нагрузки;
- на практике учитывать интересы студентов к определенным видам, а также местам занятий, предоставив возможность выбора (исходя из реальных условий);
- научить студента грамотно дозировать физическую нагрузку, в том числе и с использованием электронных гаджетов, с соблюдением техники безопасности;
- необходимо выстраивать работу на формирование интереса к занятиям различными видами спортивной деятельности, для этого необходимо использовать различные средства (рассказ, цифровые технологии и т.д.) демонстрирующие эффективность вида спортивной деятельности для достижения поставленных целей или формирования интересов занимающегося;
- сформировать потребность к активному отдыху.

Литература:

1. Бальхин М.Г. Электронное обучение и его роль в образовании без границ / Вестник российского университета дружбы народов. Серия: вопросы образования: языки и специальность. Номер: 4. Российский университет дружбы народов (РУДН). – Москва. – 2008. - 68 с.
2. Веряскина А.Н. Современный технологический переворот: методологический и дидактические аспекты. / Современные наукоемкие технологии. // ООО "Издательский дом "Академия естествознания". Москва. Номер: 9. - 2015. - 110 с.
3. Ильин И.П. Мотивация и мотивы / И.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2000. - 298 с.
4. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалев; отв. ред. А.А. Бодалев; АН СССР, Ин-т психологии. - М., 1998. - 191 с.
5. Крамской С.И., Амелеченко И.А. Физическое воспитание и спорт: инновационные направления и конструктивный подход // Культура физическая и здоровье. – 2019. – №2 (70). – С. 163-165.
6. Крамской С.И., Амелеченко И.А. Формирование здоровья в системе традиционных ценностей (на примере БГТУ им. В.Г. Шухова) // Культура физическая и здоровье. – №3 (63). – 2017. – С. 133-135.
7. Лебедева Т.Е. Информационные технологии на практических занятиях в вузе // Высшее образование сегодня. – 2007. – №8. – С. 49-51.
8. Лебедева Т.Е. Использование комплекса информационных технологий на практическом занятии в вузе как средства повышения качества подготовки учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2008. – 22 с.
9. Основы социальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / под ред. Л.В. Кузнецовой. - М.: Академия 2002. - 480 с.
10. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 416 с.
11. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. 2-е изд. СПб.: Питер, 2003. - 450 с.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Краснова Елена Леонидовна

ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны);

кандидат педагогических наук, доцент Масленникова Надежда Николаевна

ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет» (г. Казань)

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается роль компетентностного подхода в процессе подготовки учителя к профессиональной деятельности. Высшее учебное образование ставит перед собой цель не просто подготовить будущего учителя, а обеспечить его профессиональное становление и всестороннее развития и самосовершенствования. В систему высшего профессионального образования внедрение компетентностного подхода направлено на повышение конкурентоспособности будущего учителя, обновление содержания, методологии и развивающей среды обучения. Необходимость включения компетентностного подхода в систему образования определяется потребностями времени и изменениями, происходящими в образовательной парадигме.

Ключевые слова: компетенции, компетентный подход, качество, работник, модель, профессионализм, функции, образование, адаптивность, кадровые потребности.

Annotation. The article examines the role of the competence-based approach in the process of preparing a teacher for professional activity. Higher education aims not only to prepare the future teacher, but to ensure his professional development and all-round development and self-improvement. In the system of higher professional education, the introduction of a competency-based approach is aimed at increasing the competitiveness of the future teacher, updating the content, methodology and developing learning environment. The need to include a competency-based approach in the education system is determined by the needs of time and changes in the educational paradigm.

Keywords: competencies, competence-based approach, quality, employee, model, professionalism, functions, education, adaptability, staffing needs.

Введение. В современном обществе сложилась ситуация в которой стала иметь место большая необходимость в универсальных работниках, которые используют на практике общие методы и способы для выполнения профессиональных задач и обладающие набором качеств присущих только компетентным работникам. По словам Э.Ф.Зеер «На смену адаптационной модели подготовки специалистов, направленной на осуществление ими конкретных действий, приходит модель профессионального развития, ориентированная на востребованные современным производством личностные характеристики работника, на место устойчивой квалификации - динамичная профессиональность как интегральная способность самостоятельно планировать и организовывать свою деятельность, принимать решения и нести ответственность за них» [7, с. 9-10].

На практике подтверждается, что от педагога, в его дальнейшей профессиональной деятельности, нужно четко понимать какие ключевые и квалификационные качества личности просто необходимы в сегодня и сейчас. Это, в свою очередь, предполагает умение будущего учителя составлять ориентировочную основу профессиональной деятельности. Преподаватель должен научить детей тому чего он сам знает и умеет и развивать именно те навыки и умения, которые необходимы сегодня и сейчас, что необходимо компетентного работника в современной реалии.

В данной статье компетентный подход будет представлена как целостная система принципов, целей образования, содержания всего образовательного процесса и результатов оценки.

В настоящее, как и в прошлое время, формирование у выпускников определенных знаний, ценностей, моделей поведения, которые позволяют ему быть успешными вне стен учебного заведения. Наше время диктует, что конкурентоспособность работника зависит от его способностей овладеть новыми знаниями, адаптироваться в новых условиях труда, ориентироваться в современных потоках информации и новых запросах общества. Все выше описанное может быть в большей степени удовлетворено системой образования через компетентно - ориентированное образование.

Высшее образование должно ориентироваться на качественную подготовку специалиста, учитывая потребности и запросы рынка труда. В педагогических вузах должна осуществляться подготовка конкурентоспособного специалиста для работы в условиях динамично меняющейся школьной среды. Будущий учитель современной школы должен самостоятельно осуществлять процесс саморазвития в профессиональной деятельности и совершенствовать свои умения.

Изложение основного материала статьи. Для понимания рассматриваемой нами проблемы исследования в учебном процессе используются деятельные методы освоения профессиональных знаний, стимулирующие познавательную деятельность, вовлекающие каждого студента в мыслительную, поведенческую и рефлексивную активность: брейнсторминг-метод активизации мыслительных процессов, метод эвристических вопросов, синектика – метод коллективной творческой деятельности и учебного исследования, деловая игра, дискуссия и др. В статье раскрываются взгляды различных авторов, связанных с проблемой исследования, авторское видение решение проблемы, а также изучаются теоретические и эмпирические аргументы. В процессе профессиональной подготовке компетентный подход включает принципы целостного педагогического процесса как проявление должного в этом процессе: принцип научности, системности и последовательности, гуманизации и др.

Сегодня современные школы развиваются в соответствии с научным и техническим прогрессом – растет информатизация и компьютеризация учебного процесса, в связи с этим существует высокая потребность в профессиональных кадрах, способных организовывать образовательный процесс в конкретных социально-экономических условиях. Возрастает важность приобретения профессиональной компетентности еще в студенческие годы. Обучение компетентных педагогов, работающих на высоком профессиональном уровне, становится все более актуальным направлением развития системы высшего образования на протяжении всего учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе.

При изучении и анализе исследований в данной области были изучены различные взгляды и учения ученых на компетентный подход. Е.Я. Коган говорит, о принципиально новом подходе, который требует пересмотра отношения к позиции учителя, к обучению учащихся [10, 16].

Г.В. Безюлева в своих научных трудах дает такое определение компетентности как, «Компетентность - это способность успешно отвечать на индивидуальные или общественные требования или выполнять задание (или вести деятельность)». Приведенное определение говорит, о компетентности в ином смысле: компетентность должна отвечать индивидуальным и общественным требованиям.

Многие ученые, которые занимались изучением компетентного вопроса говорили, что необходимо исследовать новые подходы в образовании. Например такие как: И.А. Зимняя, А.Г. Каспржак, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов, С.Е. Шишов, Б.Д. Эльконин и др., отмечают, что отличие компетентного специалиста от квалифицированного в том, что первый не только обладает определенным уровнем профессиональных знаний, умений, навыков, но и способен реализовать их в деятельности. На практике было подтверждено, что процесс формирования профессиональной компетентности будущего учителя предполагает установление принципов и условий, которые позволяют определить требования квалификационных характеристик, стандартов профессионального образования с профессиональной деятельностью.

С точки зрения работодателя, компетентность - это соответствие работника занимаемой должности к требованиям рабочего места, то есть, востребована профессиональная компетентность, что в свою очередь является важным условием становления профессионала. Профессиональная компетентность представляет

собой, с одной стороны, интегральный критерий качества профессионального обучения и трудовой деятельности, а, с другой – социально значимые и профессионально важные качества личности.

Наличие компетенций позволяют [10, с. 19]:

- заниматься саморазвитием, изучать новые реалии и тенденции в мире, самостоятельно организовывать свою деятельность, уметь правильно принять решение в сложной ситуации и извлекать пользу из опыта;
- уметь работать с нынешними информационными потоками;
- осуществлять взаимосвязь событий прошлого и настоящего, быть уверенным в дискуссии, а также и уметь отстаивать свое мнение;
- стремиться к ответственности, уметь организовать работу.

Компетенции не могут показывать один и тот же результат всегда, поскольку они не постоянны и изменяются в соответствии с обстоятельствами и этапами жизнедеятельности человека.

Все предпринятые модернизации в Российском образовании направлены на подготовку компетентного специалиста, владеющего своей профессией на высоком уровне и способного ориентироваться в смежных отраслях. Немало важным требованием, выдвигаемым специалисту, является его готовность к постоянному профессиональному росту самопознанию, саморазвитию, самосовершенствованию.

В российской высшей школе в последние годы делается важнейшая ставка на компетентный подход в образовании, направленный на практико-ориентируемый вектор в обучении будущих учителей. Конечно, когда мы подходим к практической части реализации компетентного подхода, то возникает немало проблем, таких как: четкость выраженных компетенций, реорганизация образовательного процесса, которая требует пересмотреть, а может даже внести изменения в стандарты, какой выбрать метод в оценки компетенций, пересмотр учебных планов, изменение часов на практическую подготовку, модернизация материально-технической базы и т.д. [16, с. 117].

Следовательно, компетентный подход в обучении сосредотачивается не на увеличении объема количества информации, получаемой в ходе учебного процесса, по всем направлениям обучения, а научить обучающихся самостоятельно находить пути решения проблем в незнакомых ситуациях.

По словам Д. Иванова, «термин «ключевые компетенции» (key skills) указывает на то, что они являются «ключом», именно такие компетенции необходимы для успешной работы в любой сфере жизнедеятельности человека [9, с. 18].

При реализации образовательного процесса, основанном на компетентном подходе, наибольшее внимание уделяется самостоятельной работе студентов: выполнению курсовых и проектных работ (на это отводится до 20-30% всего учебного времени) и персональной работе с преподавателем, во время которой студент докладывает и защищает свои сочинения и эссе, конструкторские или исследовательские проекты.

Для составления программы мониторинга формирования и развития профессиональных компетенций есть необходимость оговорить на примере каких дисциплин какие компетенции будем отслеживать.

Следует отметить, что формирование компетенций очень эффективно осуществляется через технологии проектного обучения. Разрабатывая проекты, будущие учителя формируют способность к самоорганизации, самостоятельному изучению учебного материала и самореализации. Процесс защиты проектов учит студентов стрессоустойчивости, ораторскому искусству и уменью отстаивать свою точку зрения. Также метод проектов призван «работать» как способ реализации компетентного подхода в процессе самопознания и саморазвития.

Выводы. Исследование подтверждает, что внедрение компетентного подхода в процесс профессиональной подготовки будущего учителя направлено на улучшение и обновление содержания, методологии и развивающей поликультурной среды обучения. Чтобы лучше определить ключевую компетенцию и выделить ее целостность, необходимо изучить личность и ее способность решать проблемы в конкретных ситуациях.

Таким образом, именно умение решать возникающие проблемы в ходе совершения профессиональной деятельности определяет уровень развития компетенций. Высокая вероятность достижения успеха, т.е. высокий уровень компетентности существует, когда понимание проблемы подкрепляется умением нахождения способов для реализации ее решения. Средний уровень компетентности проявляется в умении решать некоторые проблемы на основе уже имеющегося опыта, но при этом может наблюдаться некоторое недопонимание проблемы, либо понимание проблемы не подкрепляется умением ее решать. Вообще, самая низкая вероятность успеха (низкий уровень компетентности) проявляется в совокупности непонимания проблемы и неумения ее решать.

Литература:

1. Абакумова Н.Н., Малкова И.Ю. Компетентный подход в образовании: организация и диагностика // Монография. - Томск: Томский государственный университет, 2007. - 368 с.
2. Андаева З.А. Формирование ключевых компетенций у учащихся в образовательном процессе. 2010. – 52 с.
3. Белан Л.Г. Технология составления компетентно-ориентированных заданий / Л.Г. Белан // Мастер-класс (приложение к журналу Методист). - 2010. - № 5. - С. 8-12.
4. Беляева В. Проектирование внедрения компетентного подхода в образовательный процесс / В. Беляева, А. Петренко // Школьное планирование. - 2010. - № 3. - С. 3-18.
5. Вербицкий, А.А. Контекстно-компетентный подход к модернизации образования [Текст] / А.А. Вербицкий // Научные исследования в образовании: Педагогика. Психология. Экономика. - 2014. - № 10. - С. 17-22
6. Егоров О.Г. Два кита модернизации: компетентность и конкурентная личность / О.Г. Егоров // Народное образование. - 2010. - № 9. - С. 16-23.
7. Зеер Э.Ф. Обновление базового профессионального образования на основе компетентного подхода // Профессиональное образование. — 2007. — 4. — С. 9-10
8. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Профессиональное образование. — 2006. — 2. — С. 18-21.
9. Иванов Д.А. Компетенции и компетентный подход в современном образовании / Д.А. Иванов // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. - 2012. - № 2. - С. 3-40.

10. Коган Е.Я. Компетентностный подход и новое качество образования / Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию / Под ред. А.В. Великановой. – Самара: Профи, 2001.
11. Коротков, Э.М. Управление качеством образования: Учебное пособие для вузов / Э.М. Коротков. – 2-е изд – М.: Академический Проект., 2007. – 320 с.
12. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3-1
13. Репина, Е.Г. Компетентностный подход: фундаментальные положения и их практическая реализация в вузе / Е.Г. Репина. — Текст: // Педагогика высшей школы. — 2017. — № 2 (8). — С. 23-28
14. Хасия Т.В. Компетентностный подход: инновационные технологии в подготовке компетентных специалистов // Молодой ученый. — 2011. — 12. — Т.2. — С. 150-151.
15. Хуторской А.В. Ключевые компетенции: технология конструирования // Народное образование. – 2003. – № 5.
16. Чернова Ю.К., Антипова О.И. Технология реализации компетентностного подхода в образовании и в производственной деятельности. — Самара: Изд-во СНЦ РАН, 2009

Педагогика

УДК 37.013.46:37.017.93

магистр педагогических наук Кротов Евгений Викторович

Религиозная организация – духовная образовательная организация высшего образования «Оренбургская духовная семинария Оренбургской Епархии Русской Православной Церкви» (г. Оренбург);

кандидат педагогических наук, доцент Конькина Евгения Владимировна

Институт педагогики и психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);

кандидат педагогических наук, доцент Шаврыгина Ольга Сергеевна

Институт педагогики и психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ДУХОВНОСТЬ КАК ПРИНЦИП САМОСТРОИТЕЛЬСТВА ЛИЧНОСТИ В ХРИСТИАНСКО-ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. Статья посвящена теоретическому обобщению по вопросу понимания таких категорий как «духовность», «самостроительство», «воспитание» их взаимосвязь в рамках воспитания в христианско-гуманистической традиции отечественной педагогики. Представлено понимание рассматриваемых категорий с позиции различных областей научного знания, (философии, психологии, педагогика, антропология, теология), применительно к пониманию концепта «личности» в педагогике. Раскрыта широта смысла воспитания и саморазвития, через которые происходит качественное преобразование личности.

Ключевые слова: духовность, духовно-нравственное воспитание, самостроительство личности, саморазвитие, рефлексия, традиции, христианская педагогика.

Annotation. The article is devoted to the theoretic generalization of the issue connected with the understanding of such categories as “spirituality”, “self-building”, “upbringing”, their interconnection in the process of upbringing in the context of Russian pedagogics’ Christian and humanitarian traditions. The understanding of these categories is given from different scientific areas perspectives (philosophy, psychology, pedagogics, anthropology, theology) within the context of pedagogical concept of “personality”. The meaning and the idea of upbringing and self-development are analysed as the means of personal qualitative transformation.

Keywords: spirituality, spiritual and moral upbringing, self-building, self-development, self analysis, traditions, Christian pedagogics.

Задача воспитания – пробудить внимание к духовной жизни...

Если наш воспитанник знает много, но интересуется пустыми интересами, если он ведет себя отлично, но в нем не пробуждено живое внимание к нравственному и прекрасному – вы не достигли цели воспитания.

К.Д. Ушинский

Введение. Масштабы изменений геополитического и социально-экономического характера, их направленность и зачастую нестабильность, актуализируют изменения в образовательной политике в Российской Федерации на законодательном уровне. Так, Федеральный Закон № 304-ФЗ от 31.07.2020 «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» характеризует воспитание как средство развития личности на основе традиционных для российского общества норм [18]. Особое внимание, согласно Федеральному Закону, должно отводиться воспитанию у подрастающего поколения таких чувств, как: уважение к традициям народов Российской Федерации; любовь к культуре своего Отечества, ее сохранение и бережное отношение; взаимное уважение и, особенно, почтительное отношение к старшему поколению и к человеку труда. Принципиальные позиции занимает потребность в воспитании чувств: гражданственности и патриотизма; уважения к закону и правопорядку; почтительное отношение к подвигам Героев и защитников Отечества [18].

Духовно-нравственному совершенствованию личности в то время, когда ценностные ориентиры молодежи размыты и деформированы, отводится ключевая роль среди задач воспитания. Консолидация общества перед лицом внутренних и внешних разрушительных факторов, перед вызовами эпохи потребления и информации, повышение доверия к жизни на родной земле, уверенность в настоящем и будущем своего

Отечества – задачи, которые обозначили в свое время авторы «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков).

Изложение основного материала статьи. На рубеже XX-XXI вв. российская научная гуманитарная мысль активно обращается к проблемам и задачам воспитания личности, в это время такие термины как «духовность», «духовно-нравственное воспитание», «духовное развитие», «духовное возрождение» стали едва ли не самыми распространенными в заглавиях различных педагогических мероприятий.

Однако в соответствии с духом постсекулярной эпохи в этом многообразии отразилась вся гамма позиций понимания данного понятия: от традиционной религиозности до оккультизма и эзотерики. Корольков А. А. рассматривая особенности духовной антропологии и тенденций современного образования, пишет о том, что смысл духовности остается непроясненным, поскольку одним и тем же словом выражены различные явления: от сугубо религиозных представлений до недавних устремлений к коммунистической идеологии или отождествление ее с начитанностью или просвещенностью [11, с. 59].

Тема духовности, духовно-нравственного становления человека имеет многовековую историю рассмотрения. Наиболее авторитетными представителями древности в рассмотрении вопросов духовности, морали, нравственности и этики, являются ученые античности: Плутарх, Платон, Аристотель, Боэций. В христианском мире первоисточником в понимании духовности является Священное Писание, вопросам духовности уделяли внимание многие представители, среди которых можно отметить и представителей древней святоотеческой мысли: Климент Александрийский, Симеон Новый Богослов, Исаак Сирий, Григорий Палама, Василий Великий, Григорий Богослов, Иоанн Златоуст, Августин Блаженный; так и современных христианских мыслителей и писателей: Митрополит Антоний Сурожский (Блум), Фаддей Витовницкий, Митрополит Илларион (Алфеев) и др. В контексте нашей работы мы приводим лишь представителей восточной христианской традиции, поскольку они оказали большее влияние на традиции отечественной педагогики. Особое место стоит выделить и назвать имена влиятельных церковных мыслителей – Святителя Феофана Затворника и Святителя Игнатия Брянчанинова, трудившихся в Российской империи в XIX веке.

В христианской цивилизации понимание духовности изначально сугубо религиозное и ее изучением занимались преимущественно лица духовного сословия. Позднее процессы секуляризации привели к обмирщению этого понятия и появлению интереса к нему в самых разных областях знаний – философии, социологии, педагогике, и др. [10, с. 101].

Токарева С. Б. в диссертационном исследовании утверждает, что проблема теоретического анализа понятия духовности в философии возникает лишь в конце XIX в. в связи с появлением нигилистических тенденций и угрозой «бездуховности», до этого времени это понятие было предельно ясно и не требовало изъяснений [17, с. 11]. Проблема духовности описана в трудах Барулина В.С., Бердяева Н.А., Ильина И.А., Камю А., Косичева А., Франка С.Л., Бородиной Н.К., Федотовой В.Г. и др. О сущности духовного опыта и о традициях религиозно-мистической практики как формы данного опыта имели суждение: Соловьев В.С., Шюре Э., Молчанов В.И., Хоружский С.С. и др. Эпифеноменам духовности, в частности – вере, убеждениям, нравственным и морально-этическим традициям и ценностям посвящены труды Копнина П.В., Старченко А.А. и др. Философский словарь определяет духовность как «жизнь духа», измерение сущности человека, но никак не признак какой-либо религиозной организации [9].

Проблемы становления субъектного духа в пределах жизни человека рассматривают представители отечественной психологии: Братусь Б.С., Зинченко В.П., Шадрикова В.Д. и др. Современная теория духовности берет свое начало в работах философов и психологов: Барулина В.С., Бахтина М.М., Леонтьева А.Н., Лосева А.Ф., Рубинштейна С.Л., Мамардашвили М.К. и др.

Духовность формирует ядро личности – утверждает педагогическая наука. Разнообразные аспекты духовного (и духовно-нравственного) воспитания освещены в трудах Бондаревской Е.В., Беляевой В.А., Борытко Н.М., Данилюк А.Я., Власовой Т.И., Лифинцевой Н.И., Метлик Н.Д., Щурковой Н.Е., и др.

Шеховская Н.Л. считает, что педагогическая наука возвращает человека к духовным истокам через приобщение его к христианско-гуманистической традициям [20]. Формирование духовности личности – важная задача общества. Посредством приобщения христианской традиции человек способен осознать самого себя, свою личность, создать свой внутренний мир, наполнить его смыслом и целью путем самостроительства внутреннего человека. От внутреннего устройства человека наступает и зрелость, гармоническая целостность общества.

Известный педагог В.А. Славнин утверждал, что духовность составляет основу конструирования личности, ее системы взглядов на жизнь, способность выхода к ценностным инстанциям, принцип самостроительства человека [20].

Явление «самостроительства» личности мы начнем раскрывать с философских позиций. Одно из ранних упоминаний об этом явлении принадлежит Гераклиту («Я исследую самого себя»), затем мы находим его у Сократа, который вслед за дельфийским оракулом призывал своих учеников познавать самих себя. Затем яркими представителями самопознания можно назвать Марка Аврелия и Плотина («обращение души на себя»), а позже и у Августина Блаженного (рубеж IV-V вв.), который рассматривает самопознание и самоопределение как духовное подвижничество [8, с. 58].

Человек в философии мыслится как существо особенное, которое человеком не рождается, призвано им стать, реализовав имеющуюся к этому способность. Человек – целостное существо, представляющее собой результат самосозидания. «Человек есть единственное существо, – считает М. Хайдеггер, – которому именно в понимании дано бытие как таковое» [5, с. 30].

В самобытных традициях русской философии при рассмотрении самостроительства человека важным выступает вопрос его свободы, как правило, как свободы в религиозном понимании (свобода как качество, полученное человеком от Бога). Интерес к данным проблемам аккумулирован вниманием общественного сознания к внутреннему миру человека, к его индивидуальности, возникшим в XIX-XX вв. Бердяев Н.А. видел в свободе естественный путь развития человека, а Розанов В. В. понимал ее как разрушение миров.

Близкое понятию самостроительства понятие «саморазвитие» в философском словаре определяется как «развитие, происходящее силой внутренних причин, независимо от внешних факторов; самодвижение на основе внутреннего противоречия» [19, с. 139]. Важная веха в истории развития понятия «самостроительство» – эпоха Просвещения, – именно тогда закладывается модель культурного человека и популяризируются идеи гуманистического образования [7, с. 93].

В педагогике и психологии саморазвитие как самостроительство рассматривают ученые: Асмолов А.Г., Газман О.С., Выготский Л.С., Грановская Р.М., Давыдов В.В., Крижанская Ю.С., Леонтьев А.Н., Низовских Н.А., и др. Направления саморазвития обучающихся в отечественном образовании являются ведущими в деятельности ученых: Амонашвили Ш.А., Битяновой М.Р., Головановой В.П., Демаковой И.Д., Полякова С.Д., Слободчикова В.И., Шадрикова В.Д., Шетинина М.П. и др.

В отечественной психологии саморазвитие – фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращает собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования [16, с. 369]. Железовская Г.И. считает, что процессу саморазвития присущи следующие характеристики: необратимое качественное изменение качественного статуса личности, которое носит характер активного последовательного самосовершенствования [4, с. 123].

В антропологии самопознание чаще всего представлено в качестве потребности осознания себя в целях культурного отождествления и идентификации – Гуревич А.Я., Франкл В. и др. В социологии этот феномен – залог жизнеспособности общества. Абдеев Р.Ф. по этому поводу утверждает, что в основе существования общества необходимо иметь надежный механизм социального самопознания, благодаря которому человек адекватно осознает свои способности и место в жизни, определит устойчивую гражданскую позицию и сможет трудиться на благо Отечества.

В психологической литературе понятие самостроительства тесно сопряжено с феноменом «рефлексии», возникшим в лоне философии как обозначение процесса размышления человека о собственном бытии. В данном контексте известны мысли Лихачева Д.С. о высокой культуре мышления. Самопознание как социально-психологический акт, возвышенный над временным и устремленный к вечному бытию, представлено в работах Бахтина М.М., Лотмана Ю.М., и уже упомянутых нами выше Бердяева Н.А., Лосева А.Ф., Розанова В.В. и др. В Большой психологической энциклопедии мы узнаем, что рефлексия – это и: а) познание субъектом своих внутренних психических актов и состояний, самоотчет, предполагающий достаточную зрелость субъекта; б) механизм понимания другого; в) форма осознания субъектом самого себя как объекта рефлексии других индивидуумов или социальных групп [2].

Перминова Л.М. акцентирует внимание на важности рефлексии в деле самостроительства личности. Благодаря рефлексии индивид достигает высшей формы социализации – идентичности. Идентичность понимается здесь как акт отождествления себя с историей своего народа, с его ценностями и смысловыми ориентациями [14, с. 42].

Категория «воспитание» в различном содержании и трактовках более двадцати столетий (от Платона до наших дней) является одной из основных категорий человековедческих наук. В каждом обществе в ходе исторического развития возникала ситуация выделения от обычного процесса социализации в качестве самостоятельной сферы деятельности процесса подготовки человека к жизни, который в свою очередь проходил путь становления [12, с. 7].

Лифинцева Н. И. отмечает, что смысл воспитания как особого вида деятельности, в классическом понимании представителей отечественной педагогики, состоит в духовном питании человека, благодаря которому он возрастает над самим собой. Педагогическое воздействие направлено на умение «извлечь скрытое» в человеке и развить его.

Понятие «личность» в России в научном обороте появилось в разное время в различных областях знаний. Ушинский К.Д. в середине XIX века употребляет понятие «личность» в терминологическом значении, близком нынешнему и обращает внимание на этимологическую связь «личность – лицо». На этимологическую связь семантического ряда «личность – лицо – личина» обратил внимание и Н.А. Бердяев. Так, философ в своем труде «Я и мир объектов. Опыт философии одиночества и общения» утверждает, что связь этого семантического ряда обусловлена субстанциональной категорией – духовностью, и «через лицо прежде всего личность приходит в общение с личностью» [1].

Русский философ Ильин И.А. говорит: «Человек есть личный дух». Ученый считал возможным воспитание лишь пробудив душу к чувствованию национального духовного опыта, начав с воспитания чувства духовного достоинства, без этого невозможно формирование личности духовной – утверждает философ [13, с. 85]. Духовность личная придает человеку форму, дает осмысленность, цельность, силы к жизни и желание жить, несмотря на страдания и бремена. Духовной личностью осмысливается бытие, здесь очень важно подчеркнуть мысль о значимости Церкви, которая не только духовно возвышает, но и способна по-настоящему объединять людей в мистическом единстве во главе со Христом [13, с. 86].

Авторская система педагогики В.В. Зеньковского, построенная на принципах христианско-гуманистической традиции, подчеркивает принципиальное место и роль воспитания, смысл которого раскрывается исключительно в связи с темой спасения: «Только в такой постановке, – пишет ученый, – тема воспитания получает свой надлежащий смысл как подготовка к жизни в вечности уже здесь, на земле» [6]. Цель воспитания – раскрыть образ Божий в человеке. Смысл воспитания – «помочь детям в первую очередь в том, в чем они не могут обойтись без нашей помощи» (сформировать внутреннего человека). Такова педагогическая аксиома В.В. Зеньковского [6].

Зеньковский В.В. главной идеей своих педагогических рассуждений определял «оцерковление личности» – духовное приобщение детей к ценностям христианства, воплощенным в искусстве, философии, литературе. К этой же идее примыкала концепция «духовного делания». Цель школы определялась как помощь детям в их духовном росте. Педагог пришел к следующему выводу: роль воспитания должна заключаться в содействии не чему-то внешнему, наносному, а в формировании, внутреннего человека, сознающего себя ответственным перед Творцом за избранный им жизненный путь [15, с. 87].

Подводя итоги, отметим, что в педагогическом понимании жизнь духовная – явление очень сложное и хрупкое, извне объективно не наблюдаемое внутренне содержание человеческого «Я», проявление глубинного «самобытия» человека.

Выводы. Позиция представителей отечественной педагогики относительно таких категорий как «духовность», «самостроительство» или «саморазвитие», «воспитание» едины в утверждении, что в процессе актуализации духовно-нравственной стороны воспитания происходит благоприятное условие для всестороннего развития личности, важной чертой которого является самостроительство. Отечественная педагогика демонстрирует широту смысла саморазвития, через которое происходит качественное преобразование личности, направленность ее на созидание своего «Я», стремление к высшим идеалам.

Самостроительство инициируется собственно личностью, и обеспечивает самопрогнозирование и самопринятие. Личность как маленькая «Вселенная», персонифицированная «самость», микрокосм значений и смыслов, социальная единица – детерминирующее начало саморазвития человека [7, с. 95]. Саморазвитие в качестве самостроительства – высшая ценность, способность личности быть субъектом своей жизни, важная потребность. Идеи самостроительства занимают центральное место в современной педагогической теории и практике, и без сомнения требуют глубокого изучения.

Основываясь на сделанных выводах, можно утверждать, что духовность является не только важнейшей категорией педагогики, но и принципом самостроительства так как в опоре на нее формируется система ценностей растущей личности, отношение человека к миру и к самому себе, происходит осознание себя в мире людей и в мире культуры [3, с. 152]. Именно через обращение к духовному началу человека педагогика создает базу для становления и развития личности, что определяет актуальность дальнейшего всестороннего изучения таких категорий педагогики как «духовность» и «воспитание» в их взаимосвязи.

Литература:

1. Бердяев Н.А. Философия свободного духа. М.: Республика, 1994. (Мыслители XX века). – С. 230-316. [Электронный ресурс]: URL: <http://www.magister.msk.ru/library/philos/berdyayev/berdyayev012.htm> (дата обращения: 01.02.2021).
2. Большая психологическая энциклопедия. [Электронный ресурс]: Словари и энциклопедии на «Академик» URL:<https://psychology.academic.ru/2148/рефлексия> (дата обращения: 02.02.2021).
3. Голошумова Г.С. Духовность как ценностное основание бытия и становления личности человека / Г.С. Голошумова, Е.Р. Сизова, В.В. Кузнецова // Мир науки, культуры, образования. – 2014. № 2 (45). – С. 151-153.
4. Железковская Г.И. Креативная среда как фактор творческого саморазвития личности / Железковская Г.И., Абрамова Н.В., Гудкова Е.Н. // Перспективы науки и образования. – 2014. № 1. – С. 120-125.
5. Зенец Н.Г. Философствование как человеческое самостроительство / Н.Г. Зенец // Омский научный вестник. – 2003. №2 (23). – С. 29-31.
6. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 2013. Ч. 1. – 260 с.
7. Иванова И.В. Феноменология саморазвития личности / И.В. Иванова // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 4 (23). – С. 91-96.
8. Иванова И.В. Научные представления о саморазвитии личности: философский аспект / И. В. Иванова, М.Г. Шульман // Вестник образовательного консорциума среднерусский университет. Серия Гуманитарные науки. – 2014. № 3. – С. 57-61.
9. Конт-Спонвиль А. Философский словарь / Пер. с фр. Е.В. Головиной. – М.: Этерна, 2012. – 752 с.
10. Конькина Е.В. Роль религиозного знания как духовного компонента этнопедагогики / Е.В. Конькина, Е.В. Кротов // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 62. – Ч. 4. – С. 101-103.
11. Корольков А.А. Духовная антропология и тенденции современного образования / А.А. Корольков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – СПб. Т. 2, № 2, 2002. – С. 58-65.
12. Мудрик А.В. Воспитание как составная часть процесса социализации / А.В.Мудрик // [Электронный ресурс]: Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2008. Вып. 3 (10). – С. 7-24. URL: <https://pstgu.ru/download/1233514916.mudrik.pdf> (дата обращения: 20.01.2021)
13. Нестеров А.В. И.А. Ильин о духовном смысле человеческой свободы // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия Социальные науки, Философия. Культурология. – 2011, № 3 (23). – С. 84-88.
14. Перминова Л.М. Методологическая и инновационная функции самопознания в образовательном процессе // Л.М. Перминова // Проблемы современного образования. Психологические науки. – 2011. №3. – С. 39-47.
15. Романова, Л.А. Духовное воспитание личности в педагогической концепции В.В. Зеньковского: монография / Л.А. Романова // Мин-во образования и науки Рос. Федерации; Владим. гос. ун-т имени А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ; Шерлок-пресс, 2015. – 200 с.
16. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.
17. Токарева С.Б. Сущность и эволюция духовности: автореф. дис. ... д-р. филос. наук: 09.00.11 / С.Б. Токарева. – М., 2005. – 31 с.
18. Федеральный закон от 31.07.2020 N 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» [Электронный ресурс]: «Консультант Плюс» URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358792/ (дата обращения: 07.02.2021).
19. Философский энциклопедический словарь / под ред. Е.Ф. Губский. М.: Инфра-М, 1999. – 576 с.
20. Шеховская Н.Л. Духовная сущность личности в христианско-гуманистической традиции русской педагогики / Н.Л. Шеховская. [Электронный ресурс]: Коллекция исследовательских работ открытого доступа. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/151224524.pdf> (дата обращения: 27.01.2021).

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна

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

старший преподаватель Круподерова Климентина Руслановна

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

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Аннотация. Базовая модель компетенций цифровой экономики включает коммуникацию и кооперацию в цифровой среде, саморазвитие в условиях неопределенности, креативное мышление, управление информацией и данными, критическое мышление в цифровой среде. Рассмотрены особенности формирования перечисленных компетенций в условиях информационно-образовательной среды на примере направления подготовки «Информационные системы и технологии» в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина.

Ключевые слова: цифровая экономика, цифровые компетенции, информационно-образовательная среда, цифровые инструменты.

Annotation. The basic competence model of the digital economy includes communication and cooperation in the digital environment, self-development under conditions of uncertainty, creative thinking, information and data management, and critical thinking in the digital environment. The features of the formation of the listed competencies in the conditions of the information and educational environment are considered on the example of the direction of training "Information systems and technologies" at the Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University.

Keywords: digital economy, digital competencies, information and educational environment, digital tools.

Введение. В начале 21 века мы наблюдаем стремительное развитие цифровых технологий, экспоненциальный рост потоков информации, ускорение процессов глобализации экономики. В настоящее время в России реализуется программа «Цифровая экономика Российской Федерации» [10]. Обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров для цифровой экономики – одна из основных проблем, решение которой предусмотрено в национальной программе.

В приказе министерства экономического развития РФ «Об утверждении методик расчета показателей федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» [11] дано понятие ключевых компетенций цифровой экономики. Это компетенции, которые необходимы для решения человеком поставленной задачи или достижения заданного результата деятельности в условиях глобальной цифровизации общественных и бизнес-процессов. Перечислены следующие ключевые компетенции цифровой экономики: коммуникация и кооперация в цифровой среде, саморазвитие в условиях неопределенности, креативное мышление, управление информацией и данными, критическое мышление в цифровой среде. Формирование ключевых компетенций цифровой экономики рассматривается в публикациях [4, 5].

Цель статьи – рассмотреть особенности формирования перечисленных компетенций цифровой экономики в условиях информационно-образовательной среды на примере направления подготовки 09.03.02 «Информационные системы и технологии» [15], реализуемого в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время существует достаточно много подходов к выделению приоритетных компетенций, наиболее востребованных цифровой экономикой.

Остановимся на трех из них. В 2016 году на Всемирном экономическом форуме в докладе «The Future of Jobs» [16] были названы десять наиболее актуальных навыков в 2020 году: решение сложных проблем, критическое мышление, творчество, управление людьми, взаимодействие с людьми, эмоциональный интеллект, разработка и принятие решений, клиентоориентированность, ведение переговоров, способность обучаться новому. В предложенной модели не заложены непосредственно цифровые навыки. Все перечисленные навыки можно отнести к группе поведенческих компетенций, роль которых в цифровой трансформации общества возрастает, ведь они менее всего поддаются автоматизации и роботизации.

Второй подход к востребованным цифровой экономикой компетенциям предусматривает наличие и поведенческих, и цифровых компетенций. Так, ВСГ в своем докладе «Россия-2025: от кадров к талантам» [13] представила целевую модель компетенций для достижения эффективности в современном мире, включающую когнитивные навыки (саморазвитие, организованность, управленческие навыки, достижение результатов, решение нестандартных задач, адаптивность); социально-поведенческие навыки (коммуникация, межличностные навыки, межкультурное взаимодействие); цифровые навыки (создание систем, управление информацией).

Третий подход предполагает рассмотрение цифровых навыков. На саммите G20, проходившем в 2017 году в Берлине, была предложена модель оценки цифровой грамотности населения по пяти индикаторам: информационная и компьютерная грамотность, медиаграмотность, коммуникативная грамотность, отношение к технологическим инновациям. Эта модель была взята за основу аналитическим центром НАФИ, который в 2018 году провел первое в России комплексное измерение уровня цифровой грамотности [1]. В рамках исследования были получены значения индекса цифровой грамотности как для россиян в целом, так и для отдельных социальных подгрупп. Выяснилось, что высоким уровнем цифровой грамотности обладают сегодня 45% россиян, при этом у четверти взрослого населения цифровая грамотность остается на низком уровне.

Задача разработки концепции базовой модели компетенций цифровой экономики была поставлена в программе «Цифровая экономика Российской Федерации». Разработчики концепции проанализировали

модели компетенций различных крупных компаний, пять ключевых компетенций цифровой экономики сформулированы в документе [11].

Анализ этих компетенций показывает их связь с универсальными компетенциями, которые сегодня являются одинаковыми для всех направлений подготовки, как в бакалавриате, так и в магистратуре, а также с отдельными общепрофессиональными компетенциями.

Существенная роль в процессе формирования компетенций цифровой экономики принадлежит информационно-образовательной среде университета [12], кафедры [7], основной профессиональной образовательной программы [3].

Приведем примеры формирования компетенций цифровой экономики в информационно-образовательной среде основной профессиональной образовательной программы направления подготовки «Информационные системы и технологии», реализуемого в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина.

Сегодня как никогда раньше важны навыки работы с информацией. Очевидна связь компетенции с информационной культурой обучающихся. Необходима планомерная работа по формированию информационной культуры студентов, по обучению навыкам организации поиска и отбора качественных информационных ресурсов, оценки их достоверности, научности, актуальности [9]. Приведем примеры заданий на формирование компетенции «управление информацией и данными» в рамках модуля «Информационные технологии» [8], который ведется для всех студентов первого курса Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина. В дисциплине «Мировые информационные ресурсы» обучающиеся выполняют классификацию информационных ресурсов по форме представления информации. Согласно данному способу классификации, все информационные ресурсы делятся на недокументированные и документированные. Документированные информационные ресурсы подразделяются на текстовые, графические, фото, аудио, видео и электронные документы. Обучающимся предлагается выполнить классификацию документированных информационных ресурсов, представленных в мировой цифровой библиотеке <https://www.wdl.org/ru>. На каждый вид информации нужно подобрать не менее двух ресурсов.

Выполняя задания на поиск данных, их классификацию, представление в разных форматах, обучающиеся используют такие цифровые инструменты, как вики, документы совместного редактирования, on-line опросники, ментальные карты, инфографика, on-line интерактивные доски и т.п.

Приведем примеры некоторых информационных продуктов, разработанных будущими бакалаврами направления подготовки «Информационные системы и технологии»:

– ментальная карта «Функции портала госуслуг» (<https://clck.ru/TChC6>), сервис <https://www.mindomo.com>;

– on-line интерактивная доска «Рекомендации по безопасной работе в Интернете» (<https://clck.ru/Kh2Ub>), сервис <https://padlet.com>;

– опрос с помощью Google-формы «Какими информационными ресурсами мы пользуемся» (<https://clck.ru/TChqH>) и результаты анкетирования одноклассников (<https://clck.ru/TChxi>);

– вебмикс «Полезные Интернет-ресурсы» (<https://clck.ru/S2yWp>), сервис <https://www.symboloo.com>.

Рассмотрим компетенцию «критическое мышление в цифровой среде». Необходимо формировать способность оценивать информацию, получаемую из нескольких источников, оценивать ее достоверность и полезность с помощью самостоятельно установленных критериев. Например, одно из заданий в дисциплине «Мировые информационные ресурсы» связано с анализом сайтов на надежность и достоверность представленной информации, при этом обучающимся надо подобрать соответствующие методики оценки сайтов.

Для развития критического мышления обучающихся полезно использование различных способов визуализации, таких как кластеры, ментальные карты, схемы типа «рыбий скелет», SWOT-анализы, причинно-следственные карты и т.п.

Компетенция «креативное мышление» предполагает способность человека генерировать новые идеи для решения задач цифровой экономики, перестраивать сложившиеся способы решения задач, выдвигать альтернативные варианты действий. Для развития креативного мышления как нельзя лучше подходит использование проектного метода. Например, ежегодно в дисциплине «Информатика» проводится проект «На пути к информационному обществу». Обучающиеся делятся на группы и совместно работают на вики-сайте университета, отвечая на тот или иной проблемный вопрос. В качестве примера работ будущих бакалавров направления подготовки «Информационные системы и технологии», участвовавшими в проекте осенью 2020 года, приведем информационные продукты группы, занимавшейся перспективами вхождения России в информационное общество: вики-отчет группы <https://clck.ru/Safhx>; on-line лента времени с основными законами, проектами и программами по развитию информационного общества в России <https://time.graphics/line/440637>; on-line презентация, посвященная отечественному программному продукту, решающему проблему защиты компьютеров от вирусов, «Лаборатории Касперского» <https://clck.ru/SauNq>; on-line ментальная карта возможностей и рисков формирования информационного общества в России <https://clck.ru/SauZS>.

Для формирования компетенции «коммуникация и кооперация» в информационно-образовательной среде можно использовать разнообразные цифровые средства, позволяющие организовать взаимодействие и сотрудничество обучающихся. Некоторые из них описаны в пособиях [6, 14]. Приведем некоторые примеры совместной деятельности обучающихся в модуле «Информационные технологии»:

– совместная Google-таблица «Каталог российских Интернет-сервисов» (<https://clck.ru/TCrCT>);

– совместная Google-презентация об ученых, внесших вклад в становление концепции информационного общества (<https://clck.ru/SdC5z>);

– совместная Google-презентация «Наши любимые информационные ресурсы» (<https://clck.ru/TCqwD>);

– совместная on-line доска «Рекомендации по этичному поведению в Интернете» (<https://clck.ru/TCrZr>);

– совместная вики-статья «Тенденции развития информационного общества» (<https://clck.ru/SdBub>).

Компетенция «саморазвитие в условиях неопределенности» предполагает способность человека ставить себе образовательные цели под возникающие жизненные задачи, подбирать способы решения и средства развития (в том числе с использованием цифровых средств) других необходимых компетенций. В дисциплине «Информатика» обучающиеся разрабатывают модель личной информационной среды, используя

on-line инструменты построения карт памяти. Модель должна включать программное обеспечение, сервисы Интернет, информационные ресурсы; необходимо отобразить разные аспекты деятельности, связанные с поиском и анализом информации (учеба, общение, саморазвитие, развлечения, гос. услуги, покупка товаров, платежи, хобби и др.); программное обеспечение, входящее в информационную среду должно быть лицензионным, либо свободно распространяемым. Многие студенты показывают в своих моделях электронные библиотеки, массовые открытые онлайн-курсы, сайты для программистов, сайты различных конкурсов и проектов. Пример выполнения задания: <https://clck.ru/T8uZh>.

Для формирования компетенции по саморазвитию следует использовать возможности не только учебной работы, но и внеаудиторной деятельности, осуществляемой в рамках информационно-образовательной среды. Например, для будущих бакалавров направления подготовки «Информационные системы и технологии» ежегодно проводятся студенческие хакатоны по программированию; различные сетевые активности в рамках празднования дня российской информатики [2]; научно-практические конференции и круглые столы по актуальным проблемам отечественной ИТ-сферы, в т.ч. в дистанционном формате; сетевые проекты и веб-квесты. Все студенты Мининского университета ведут электронные портфолио своих достижений, которые в дальнейшем могут предъявить работодателям.

Выводы. Мы рассмотрели подходы к формированию ключевых компетенций цифровой экономики в условиях информационно-образовательной среды у будущих бакалавров направления подготовки 09.03.02 «Информационные системы и технологии» в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина.

Рассмотрены дидактические возможности использования различных цифровых инструментов на примере модуля «Информационные технологии», привели примеры заданий на развитие критического и творческого мышления, умений работы с информацией, организации сотрудничества обучающихся. Дальнейшее формирование ключевых компетенций происходит в рамках профессиональных модулей, учебных и производственных практик, научно-исследовательской деятельности, внеаудиторной работы.

Литература:

1. Аймалетдинов Т.А., Баймуратова Л.Р., Зайцева О.А., Имаева Г.Р., Спиридонова Л.В. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе. М.: Издательство НАФИ. 2019. 84 с.
2. Брыксина О.Ф., Круподерова Е.П. Учебное событие как способ мотивации студентов к освоению информационных технологий // Вестник Мининского университета. 2017. №1(18). С. 7.
3. Брыксина О.Ф., Круподерова Е.П. Управление основной профессиональной образовательной программой в условиях информационно-образовательной среды на базе облачных технологий // Вестник Мининского университета. 2016. № 4 (17). С. 14.
4. Гилеева Т.А. Компетенции и навыки цифровой экономики: разработка программы развития персонала // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия экономика. 2019. № 2 (28). С. 22-35.
5. Константинова Д.С., Кудасва М.М. Цифровые компетенции как основа трансформации профессионального образования // Экономика труда. 2020. Том 7. № 11. С. 1055-1072.
6. Круподерова Е.П. Социальные сетевые сервисы в проектной деятельности обучающихся. Учебно-методическое пособие. 2016.
7. Круподерова Е.П., Слепышева Е.А. Создание информационно-образовательной среды кафедры на базе сетевых сервисов // В мире научных открытий. Социально-гуманитарные науки. 2015. № 3.1 (63) С. 626-636.
8. Круподерова К.Р., Бочко О.А., Бардин А.В. Формирование общекультурных и общепрофессиональных компетенций студентов в рамках модуля «Информационные технологии» // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-6. С. 120-127.
9. Круподерова К.Р., Попенко С.Д. Формирование информационной культуры обучающихся в рамках проектной деятельности // В сборнике «Информационные технологии в организации единого образовательного пространства». Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей и специалистов. Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2017. С. 123-128.
10. Паспорт национального проекта «Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 04.06.2019 № 7) [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_328854 (дата обращения: 08.02.2021).
11. Приказ министерства экономического развития РФ от 24 января 2020 г. № 41 «Об утверждении методик расчета показателей федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» [Электронный ресурс] URL: <https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minekonomrazvitiya-Rossii-ot-24.01.2020-N-41>(дата обращения: 08.02.2021).
12. Прохорова О.Н., Гуцин А.В. Формирование электронной информационно-образовательной среды Мининского университета на первом этапе реализации проекта «DE: Электронное обучение и электронная образовательная среда». // Вестник Мининского университета. 2015. № 3 (11). С. 18.
13. Россия 2025: от кадров к талантам. Официальный сайт BCG. [Электронный ресурс] URL: <https://www.bcg.com/ru-ru/россия-2025-от-кадров-к-талантам> (дата обращения: 08.02.2021).
14. Самарханова Э.К., Круподерова Е.П., Панова И.В. Цифровые ресурсы для организации образовательного процесса и оценки достижений обучающихся в дистанционном формате: обзор цифровых ресурсов для дистанционного образования. Н. Новгород: Мининский университет. 2020. 50 с.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 09.03.02 «Информационные системы и технологии», утвержденный приказом Минобрнауки России от 19 сентября 2017 г. № 926 [Электронный ресурс] URL: <http://base.garant.ru/71787574> (дата обращения: 08.02.2021).
16. The Future of Jobs. Official site of WEF. [Электронный ресурс] URL: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs> (дата обращения: 08.02.2021)

УДК 37.02

кандидат педагогических наук, доцент **Круподерова Елена Петровна**

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

магистрантка **Никифорова Лидия Александровна**

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

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ

Аннотация. В статье рассмотрены дидактические возможности различных цифровых инструментов для организации внеучебной деятельности обучающихся колледжа. Представлены компоненты цифровой образовательной среды колледжа для организации внеучебной деятельности, такие как цифровые образовательные ресурсы; персональный сайт учителя; цифровые инструменты для сотрудничества, коммуникации, организации обратной связи.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, цифровые образовательные ресурсы, персональный сайт, сетевые социальные сервисы.

Annotation. The article discusses the didactic capabilities of various digital tools for organizing extracurricular activities of college students. The components of the digital educational environment of the college for the organization of extracurricular activities are presented, such as digital educational resources; teacher's personal website; digital tools for collaboration, communication, feedback management.

Keywords: digital educational environment, digital educational resources, personal website, network social services.

Введение. Неотъемлемым компонентом образовательного процесса в колледже является внеучебная деятельность. Организации внеучебной деятельности обучающихся колледжей посвящены публикации [3, 11]. Авторы подчеркивают, что внеучебная деятельность может оказывать положительное влияние на профессиональную ориентацию, социализацию и эффективную самоорганизацию обучающихся, становление личности будущего специалиста, формирование общих и профессиональных компетенций.

Для организации внеучебной деятельности обучающихся могут использоваться возможности цифровой образовательной среды [4]. Проблема формирования цифровой образовательной среды колледжа обсуждается в ряде публикаций [5, 12, 15]. Внеучебная деятельность в условиях цифровой образовательной среды может осуществляться в форме различных проектов, олимпиад, конкурсов, творческих мастерских с использованием цифровых образовательных ресурсов и сервисов, дистанционных технологий.

Особое значение для организации внеучебной деятельности имеет применение метода проектов, особенно, Интернет-проектов. С помощью различных Интернет-сервисов может быть организована сетевая проектная деятельность. Ее роль в патриотическом воспитании молодежи обсуждается в [8], в развитии информационной культуры обучающихся – в [10], для мотивации обучающихся к изучению информационных технологий – в [9], формирования компетенций в [16].

Цель данной статьи состоит в обосновании модели внеучебной деятельности обучающихся колледжа с использованием цифровых инструментов, прежде всего Интернет-сервисов. Базой исследования является Нижегородский политехнический колледж имени Героя Советского Союза Руднева А.П.

Изложение основного материала статьи. Одним из ключевых аспектов при формировании цифровой образовательной среды в колледже является возможность внедрения информационных и коммуникационных технологий в организацию внеучебной деятельности в колледже.

Сегодня актуализируется поиск новых форм и методов расширения возможностей творческого саморазвития студенческой молодежи и одним из средств чаще всего называется внеучебная работа, организующая свободное время студентов: профессионально направленные и творческие конкурсы, научные конференции, молодежные слеты, проекты и т.д. И эта деятельность может осуществляться с использованием возможностей сети Интернет.

Рассмотрим различные цифровые инструменты, которые можно использовать во внеучебной работе с обучающимися колледжа. Анализ нормативных документов по цифровизации образования, психолого-педагогической литературы, передового педагогического опыта, позволил обосновать необходимые компоненты цифровой образовательной среды для организации внеучебной деятельности в колледже. Такими компонентами могут быть: цифровые образовательные ресурсы; персональный сайт учителя; цифровые инструменты для сотрудничества, обратной связи, коммуникации. Обсудим эти компоненты. Приведем примеры некоторых цифровых ресурсов, которые могут быть полезны в организации внеучебной деятельности студентов колледжа:

- сайт Российского союза молодежи (<https://www.ruym.ru>);
- Национальный совет молодежных и детских объединений России (<http://www.youthrussia.ru>);
- «Россия – страна возможностей» (<https://rsv.ru>) – открытая площадка для общения талантливых и неравнодушных людей всех возрастов, обмена опытом между предпринимателями, управленцами, молодыми профессионалами, добровольцами и социальными активистами;
- Ассоциация Юных Лидеров (<http://www.ayl.ru>) – лидерские тренинги для молодежи по уникальным авторским программам;
- Молодежная Общественная Палата (<http://molpalata.ru>) – негосударственная общественная организация, призванная объединить молодежных лидеров в возрасте от 18 до 35 лет.

В последнее время большую популярность приобретает дополнительное электронное образование от ведущих вузов мира. Много интересных курсов размещено в системах электронного образования «Универсариум» (<https://universarium.org>), «Лекториум» (<https://www.lektorium.tv>), ИНТУИТ

(<http://www.intuit.ru>) и др. Следует рекомендовать обучающимся использование электронных библиотек, виртуальных музеев и выставок, цифровых платформ для проведения конкурсов и олимпиад.

Одним из элементов цифровой образовательной среды для организации внеурочной деятельности могут быть персональные сайты педагогов. Например, на персональном сайте одного из авторов статьи (<https://lidiane.wixsite.com/lidia-aleksandrovna>), как социального педагога размещены различные материалы, полезные для обучающихся, их родителей, коллег. Имеется раздел «Социальное проектирование», в котором представлены различные реализованные сетевые проекты студентов колледжа.

Рассмотрим цифровые инструменты для организации совместной деятельности обучающихся. Например, для совместного планирования различных мероприятий; проведения «мозговых штурмов» могут использоваться документы совместного редактирования, вики-страницы, блоги, on-line интерактивные доски, ментальные карты. Для подготовки совместных творческих работ, тезисов, докладов на конференции, отчетов о проделанной работе, для представления портфолио проектов могут использоваться вики и Google-сайты. Для получения обратной связи о проведенных мероприятиях используются различные on-line формы. Облачные хранилища можно использовать для размещения фото, видео о различных событиях.

Для организации коммуникации участников внеурочной деятельности могут быть предложены сервисы для on-line встреч с обучающимися, такие как <https://zoom.us>, <https://www.wiziq.com>, <https://hangouts.google.com>, <https://pruffme.com> и др. Особенности организации коммуникаций, в частности в Интернет-проектах посвящена статья [14].

Для организации обратной связи и рефлексии хорошо подойдут различные сервисы для on-line анкетирования (Google-формы, Microsoft формы, <https://anketer.org/>, <https://onlinetestpad.com/ru> и др.), on-line интерактивные доски. Описание многих из перечисленных сервисов можно найти в [2, 13].

Особое значение для организации внеурочной деятельности имеет сетевая проектная деятельность. Выбор Интернет-платформы для организации проектной деятельности обсуждается в статье [7]. При организации сетевой проектной деятельности полезно использование технологии вики. Доказательством этому может служить проект Летописи.ру (<http://letopisi.org>), которому в январе 2021 года исполнилось 15 лет. На страницах Летописи.ру проводится большое количество Интернет-проектов, в которых могут принять участие студенты колледжа.

Например, один из авторов статьи с 2007 года модерировал проект «Мы помним» (<https://clck.ru/MWe24>). Интернет-проект посвящен участникам Великой Отечественной войны 1941-45 гг., тем, кто с оружием в руках отстаивал независимость нашей Родины, тем, кто самоотверженно трудился в тылу.

Различные вики-проекты для обучающихся Нижегородской области проводятся на вики-сайте Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина в рамках профориентационной деятельности. В них участвуют школьники и обучающиеся колледжей. Некоторые примеры представлены в статье [6].

Часто для организации Интернет-проектов разработчики используют Google-сайты. Приведем примеры некоторых проектов, где могут участвовать студенты колледжей в текущем учебном году. Проект «Приключения робинзонов» (<https://sites.google.com/site/ziznaneobitaemomostrove>) позволит побывать в роли первооткрывателей и заново совершить научные открытия, спрятанные на страницах романа Жюль Верна «Таинственный остров»; подскажет как «видеть» в литературном произведении элементы астрономии, биологии, физики, географии; позволит не бояться задавать вопросы и искать ответы; поможет ставить эксперименты, подтверждающие объяснения явлений, поразмышлять о том, как знания способны изменить жизнь людей.

Цели проекта «Цена зайцу – две деньги, да бежать – сто рублей!» (<https://clck.ru/G5kGZ>) формирование экономического мышления и принципов рационального экономического выбора. Участники проекта смогут обрабатывать статистические данные, видеть экономические смыслы в литературных текстах, писать статьи и эссе на экономические темы, использовать современные сетевые сервисы для совместного творчества. Работа в данном проекте научит понимать, как наше экономическое поведение определяет структуру потребления в семье и стране, структуру производства товаров и услуг, их различие в разных странах.

Интернет-проект «Все по закону!» (<https://clck.ru/DQwic>) посвящен законам экологии, а значит законам жизни. В ходе проекта учащиеся создадут совместную презентацию «Экология и жизнь»; коллекцию пазлов с экологическими слоганами; выполнят исследовательскую работу «Сберегай-ка»; оформят флаеры «Экологическая тропа»; создадут совместный сборник экологических задач; примут участие в акции «Чистая планета» и создадут праздничные открытки к Дню Земли.

Во всех рассмотренных выше вариантах организации внеучебной деятельности в рамках цифровой среды колледжа возможно применение сетевых социальных сервисов, использование которых способствуют формированию у обучающихся умений искать пути решения проблем, взаимодействовать в команде, брать на себя роль лидера, развивать критическое и системное мышление, осваивать современные технологии.

Отметим также еще одну форму внеучебной деятельности студентов. Это участие в различных веб-квестах. Возможна и самостоятельная разработка веб-квестов обучающимися [1].

Выводы. Мы обосновали компоненты цифровой образовательной среды для организации внеучебной деятельности в колледже. Назвали такие инструменты, как цифровые образовательные ресурсы; персональный сайт учителя; цифровые инструменты для сотрудничества, обратной связи, коммуникации. Особое внимание уделили сетевым социальным сервисам: вики, Google-сервисам, on-line интерактивным доскам и ментальным картам, сервисам для сетевой коммуникации.

Различные внеучебные мероприятия с использованием цифровых инструментов развивают у обучающихся умения эффективного поиска информации и правильной ее интерпретации; готовность соблюдать правила этичного и безопасного поведения в сети Интернет; учат эффективному использованию различных цифровых инструментов. И, конечно, они направлены формирование общих и профессиональных компетенций студентов.

Литература:

1. Верхолетова И.Н., Поначугин А.В. Платформы для создания и реализации веб-квестов // Информатика и образование. 2018. № 2 (291). С. 24-27.
2. Канянина Т.И., Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Цифровые инструменты для построения предметной информационно-образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-4. С. 144-147.

3. Климаева И.В. Влияние внеурочной деятельности на формирование положительного имиджа образовательной организации среднего профессионального образования // Наука и образование сегодня. 2017. № 3(4). С. 38-40.
4. Круподерова Е.П., Брыксина О.Ф. Организация внеаудиторной деятельности будущих бакалавров в рамках основной профессиональной образовательной программы // Вестник Мининского университета. 2018. Т.6. № 2(23). С. 5.
5. Круподерова Е.П., Дудин И.В., Тихонов А.П. Построение информационно-образовательной среды преподавателя колледжа на основе сетевых сервисов // Проблемы современного педагогического образования, 2017. № 54-6. С. 114-120.
6. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Обучающая олимпиада по сервисам Веб 2.0 «Страна читателей» // Информатика в школе. 2015. № 5 (108). С. 50-51.
7. Круподерова Е.П., Попенко С.Д., Тимофеева К.О. Выбор Интернет-платформы для организации проектной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-3. С. 35-38.
8. Круподерова К.Р. Патриотическое воспитание молодежи через сетевую проектную деятельность. // Вестник Мининского университета. 2014. № 1 (5). С. 19.
9. Круподерова К.Р., Калинин Т.И. Использование сетевых сервисов для мотивации обучающихся к изучению информационных технологий. // В мире научных открытий. 2015. № 9-2 (69). С. 596-601.
10. Круподерова К.Р., Попенко С.Д. Формирование информационной культуры обучающихся в рамках проектной деятельности // В сборнике «Информационные технологии в организации единого образовательного пространства». Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей и специалистов. Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 2017. – С. 123-128.
11. Кузьмина О.Н. Организация внеурочной деятельности студентов колледжа как механизм реализации всестороннего развития и социализации личности в образовательном процессе // Инновационная наука. 2015. № 11(2). С. 221-224.
12. Лапин В.Г. Цифровая образовательная среда как условие обеспечения качества подготовки студентов в среднем профессиональном образовании // Инновационное развитие профессионального образования, 2019. № 1 (21). С. 55-59.
13. Самерханова Э.К., Круподерова Е.П., Панова И.В. Цифровые ресурсы для организации образовательного процесса и оценки достижений обучающихся в дистанционном формате: обзор цифровых ресурсов для дистанционного образования. Н. Новгород: Мининский университет, 2020. – 50 с.
14. Степанова С.Ю. Образовательные коммуникации в интернет-проекте. / В сборнике: Преподавание информатики и информационных технологий в условиях развития информационного общества сборник статей по материалам Открытой Всероссийской научно-практической интернет-конференции. Мининский университет. 2017. С. 23-26.
15. Ширшова Н.Г., Тихонов А.П. Использование сетевых сервисов для построения персональной цифровой среды преподавателя колледжа. В сборнике: Цифровая педагогика в системе современного образования. Сборник статей по материалам Открытой Всероссийской научно-практической интернет-конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2018. С. 46-50.
16. Samerkhanova E.K., Krupoderova E.P., Krupoderova K.R., Bakhtiyarova L.N., Ponachugin A.V., Kanyanina T.I. Implementation of the competence approach with the help of network project activities // Opcion, 2019. T. 35. № Special Issue 19. С. 591-616.

Педагогика

УДК 377.1

старший преподаватель Круподерова Климента Руслановна

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

студентка Барсук Наталья Сергеевна

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

студентка Бойко Анастасия Владимировна

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕРВИСОВ ВЕБ 2.0 В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассмотрены дидактические возможности сервисов Веб 2.0 для формирования универсальных компетенций будущих бакалавров педагогического образования в рамках учебной и внеаудиторной проектной деятельности. Приведены примеры использования сервисов Веб 2.0 для организации исследований, сотрудничества, презентации информационных продуктов в ходе проектной деятельности студентов Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

Ключевые слова: универсальные компетенции, проект, исследовательская деятельность, сотрудничество, сервисы Веб 2.0.

Annotation. The article discusses the didactic capabilities of Web 2.0 services for the formation of universal competencies for future bachelors of pedagogical education in the framework of educational and extracurricular project activities. Examples of using Web 2.0 services for organizing research, cooperation, presentation of

information products in the course of project activities of students of the Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University are given.

Keywords: universal competencies, project, research, collaboration, Web 2.0 services.

Введение. Сегодня работодатели хотят видеть у выпускников вузов ответственность, системность мышления, трудолюбие, склонность к саморазвитию, навыки командной работы, способность принимать взвешенные решения. Это во-многом определяется формируемыми в вузе универсальными компетенциями. Формирование универсальных компетенций очень важно для будущих учителей современной школы.

Для формирования универсальных компетенций эффективным является применение метода проектов, который несмотря на свою вековую историю по-прежнему является актуальным благодаря рациональному согласованию теоретических знаний и их практического применения в совместной деятельности обучающихся. Особая роль применению метода проектов принадлежит в обучении будущих педагогов, которые должны готовиться к использованию данного метода в своей будущей профессиональной деятельности. В публикациях [5, 11, 12, 16] продемонстрирована возможность формирования универсальных компетенций, сформулированных в ФГОС [14], на каждом этапе проектной деятельности будущих педагогов.

Сегодняшнее развитие метода проектов многим исследователям видится в использовании возможностей различных Веб 2.0-сервисов [2, 4, 7]. В начале 21 века концепция развития Интернета претерпела существенное изменение и получила название Веб 2.0. Эта концепция связана с технологическими изменениями, сделавшими Интернет дружественным пользователю и необыкновенно интерактивным, коммуникационным пространством. Появление Веб 2.0 создало реальную возможность для переноса проектной деятельности в сеть.

Цель статьи продемонстрировать возможности сервисов Веб 2.0 в организации проектной деятельности будущих педагогов. Эту возможность продемонстрируем на примере учебной и внеучебной проектной деятельности будущих бакалавров педагогического образования по направлению подготовки «Информатика и Технология», обучающихся в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина.

Изложение основного материала статьи. Хорошо зарекомендовавшим себя для реализации компетентного подхода в образовании является метод проектов. Метод проектов по своей дидактической сущности нацелен на формирование способностей, позволяющих эффективно действовать в реальной жизненной ситуации, обладая которыми обучающийся может адаптироваться к изменяющимся условиям, ориентироваться в разнообразных ситуациях, работать в различных коллективах.

Авторы коллективной монографии [1] подчеркивают, что для формирования компетенции нужен опыт участия в соответствующей деятельности. И вот если в ходе обучения студент принимал участие в групповых проектах, создал и защитил проект индивидуальный – вот тогда вероятность того, что он способен к проектной деятельности в рамках профессии гораздо выше. При этом не важно какие именно проекты были реализованы обучающимся. Более того – чем больше проб было совершено, тем лучше. Поэтому авторы монографии говорят о формировании универсальных компетенций не только в ходе освоения предметного содержания дисциплин, но и во внеучебной деятельности, в ходе производственных практик и научно-исследовательской работы.

Достоинства проектного обучения позволяют использовать его для формирования универсальных компетенций будущих бакалавров различных направлений подготовки. Особую важность использование в обучении проектного метода имеет для будущих педагогов, т.к. они должны готовиться к использованию метода проектов в своей будущей педагогической деятельности.

Актуальность подготовки бакалавров педагогического образования к организации проектной деятельности продиктована современным социальным заказом системы педагогического образования и отражена в ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование», в соответствии с которым одним из типов задач, к решению которых готовятся будущие бакалавры является проектный. При этом одной из устанавливаемых ФГОС универсальных компетенций является компетенция УК-2 (Разработка и реализация проектов). Несомненно, что проектная деятельность способствует формированию и других универсальных компетенций.

Сегодня происходит стремительное развитие сети Интернет, постоянно расширяется ее использование в жизни общества. Концепция Всемирной паутины (WWW) как системы взаимосвязанных гипертекстовых документов появилась в начале 90-х годов 20 столетия. Первоначально контент сети создавался профессионалами, пользователь выполнял роль пассивного потребителя. В начале 21 века концепция развития Интернета существенно изменилась, пользователи получили возможность участвовать в создании контента, появились сервисы совместной работы – сервисы Веб 2.0. Характер деятельности, складывающейся при использовании сервисов Веб 2.0 указывает на высокий потенциал применения новых цифровых инструментов для реализации проектного метода.

Использование в проектах сервисов вики, различных облачных сервисов, сервисов on-line презентаций и визуализации, интерактивных досок, инфографики делает проекты интересными для участников, учит организации сотрудничества, развивает творческое мышление. Возможности различных сервисов Веб 2.0 для организации исследований обучающихся, сотрудничества, презентации результатов, оценивания представлены в пособиях [10, 13].

В качестве примера рассмотрим организацию проектной деятельности в модуле «Информационные технологии», который ведется для всех студентов первого курса Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина. Формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций студентов с помощью проектной деятельности в рамках модуля рассматривается в статье [9].

Например, ежегодно при изучении темы «Информационное общество» проводится учебный проект по информатике «На пути к информационному обществу». Вики-страница портфолио проекта: <https://clck.ru/T8tgZ>.

В ходе проекта, разделившись на группы, студенты рассматривают проблемы становления концепции информационного общества; анализируют особенности построения информационного общества в России; выявляют угрозы информационной безопасности личности и общества, причины информационных войн; рассматривают вопросы повышения информационной культуры, эффективного использования информационных ресурсов. Каждая группа представляет результаты своего исследования в виде вики-статьи.

Приведем примеры некоторых информационных продуктов, разработанных будущими бакалаврами педагогического образования по направлению подготовки «Информатика и Технология»:

- ментальная карта «Классификация информационных угроз» (<https://clck.ru/T8twJ>), сервис <https://www.mindomo.com>;
- on-line интерактивная доска «Рекомендации по этичному поведению в Интернете» (<https://clck.ru/REBPA>), сервис <https://padlet.com>;
- совместная Google таблица для сбора информационных ресурсов по информатике для студентов (<https://clck.ru/T8uBH>);
- лента времени «Развитие законодательной базы по информационно безопасности» (<https://time.graphics/line/440637>);
- совместная Google презентация об ученых, внесших вклад в становление концепции информационного общества (<https://clck.ru/T8uM9>).

Рассмотрим другие примеры организации проектной деятельности первокурсников в модуле «Информационные технологии». Кроме участия в учебных проектах обучающимся предлагаются проектные задания с использованием сервисов Веб 2.0 для аудиторной и самостоятельной работы. Проектное задание отличается от проекта тем, что в нем пропускаются, либо упрощаются отдельные элементы или этапы. Одно из заданий в дисциплине «Информатика» – построение модели личной информационной среды. Пример выполнения задания с помощью сервиса создания ментальных карт <https://www.mindomo.com>: <https://clck.ru/T8uZh>.

В дисциплине «Информационные и коммуникационные технологии» обучающиеся создают сетевое портфолио своих работ, содержащее задания на обработку текстовой, числовой, графической, видео информации, работу с базами данных и т.п. В дисциплине «Интернет-технологии» обучающиеся выполняют индивидуальные проекты, разрабатывают Google-сайты, как итог изучения дисциплины.

Приведем примеры некоторых проектных работ будущих педагогов в дисциплине «Интернет-технологии»:

- Google-сайт по дисциплине <https://sites.google.com/view/markmm00>;
- лента времени «История Интернета» <https://clck.ru/T2jca>;
- ментальная карта «Авторское право в Интернет» <https://clck.ru/T2jyP>;
- on-line презентация «День российской информатики» <https://prezi.com/p/gte8pf-irvfn/presentation>;
- совместная Google-таблица «Российские Интернет-сервисы» <https://clck.ru/T2mG6>.

К будущей проектной деятельности со школьниками студенты готовятся в рамках дисциплины «Информационные технологии в образовании» [3]. В качестве практических заданий в данной дисциплине обучающимся предлагается выполнение анализа требований требований ФГОС к цифровой образовательной среде, создание аннотированного каталога цифровых образовательных ресурсов, подготовка интерактивных рабочих листов, заданий на формирование универсальных учебных действий с помощью Интернет-сервисов и др. Для каждого задания подготовлены критерии оценки выполнения.

Раздел дисциплины «Проектная деятельность в цифровой образовательной среде» основан на курсе программы Intel® «Обучение для будущего» [15]. Студенты разрабатывают портфолио проекта по одной из тем своего будущего предмета. Для этого подбирают творческое название проекта, формулируют вопросы, направляющие проект (основополагающий, проблемные для исследования в группах и учебные вопросы), выполняют работу от имени обучающихся с использованием сервисов Веб 2.0, готовят оценочные материалы и материалы по сопровождению проектной деятельности.

Будущие педагоги часто выступают разработчиками проектов и в рамках внеучебной деятельности. Примеры такой деятельности: проект для школьников Нижегородской области «Выходи в Интернет» (<https://clck.ru/GTNio>); разработка образовательных веб-квестов (примеры: веб-квест «Территория художественных промыслов Нижегородской области» <https://clck.ru/GbdmL>, «Дом моды» <https://sites.google.com/view/dom-modi-mininskiy>, веб-квест «Удивительная константа» <https://clck.ru/NEzyu>, веб-квест «Я б в Айгишники пошел, пусть меня научат!» (<https://sites.google.com/view/tlitm>); сетевые викторины старшекурсников для студентов 1 курса; дистанционные круглые столы.

Подготовке будущих бакалавров педагогического образования к организации сетевой проектной деятельности обучающихся посвящены публикации [6, 8].

Выводы. На примерах учебной и внеучебной проектной деятельности, с использованием сервисов Веб 2.0 мы показали возможность формирования универсальных компетенций будущих бакалавров педагогического образования. Участие в проектной деятельности способствует развитию познавательной активности обучающихся, критического мышления; формирует навыки рефлексии, коммуникативные умения, ответственность за результаты коллективной деятельности, т.е. универсальные компетенции.

Литература:

1. Белкина В.В., Макеева Т.В. Концепт универсальных компетенций высшего образования // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 117-126.
2. Брыксина О.Ф., Круподерова Е.П. Социальные сервисы Web 2.0 в управлении проектами. // Управленческие аспекты развития северных территорий России: сборник материалов Всероссийской научной конференции (с международным участием). Коми республиканская академия государственной службы и управления. 2015. С. 63-67.
3. Брыксина О.Ф., Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Проектирование курса «Информационные технологии в образовании» в условиях введения профстандарта педагога // Вестник Мининского университета. 2016. № 1-1 (13). С. 18.
4. Каянина Т.И., Круподерова Е.П., Степанова С.Ю. Социальные сервисы Интернет в организации исследовательской деятельности обучающихся. // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-6. С. 159-165.
5. Колокольникова З.У., Захарова Т.В., Яковлева Е.Н., Лобанова О.Б., Коршунова В.В., Фархутдинова Т.Г. Формирование универсальных компетенций у будущего учителя в учебной и внеучебной деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23811>

6. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Подготовка будущих бакалавров педагогического образования к организации сетевой проектной деятельности обучающихся // Эксперимент и инновации в школе. 2017. №5. С. 58-61.
7. Круподерова Е.П., Короповская В.П. Использование социальных сервисов для формирования ИКТ-компетентности студентов // Наука и школа. 2010. № 4. С. 19-21
8. Круподерова Е.П. Подготовка студентов к проектной деятельности в информационной образовательной среде XXI века. // Вестник Мининского университета. 2013. № 3 (3). С. 9.
9. Круподерова К.Р., Бочко О.А., Бардин А.В. Формирование общекультурных и общепрофессиональных компетенций студентов в рамках модуля «Информационные технологии» // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-6. С. 120-127.
10. Круподерова К.Р. Организация сетевой проектной деятельности обучающихся в вузе: учебно-методическое пособие. Н. Новгород: Мининский университет, 2016. 83 с.
11. Круподерова К.Р., Барсух Н.С., Камзолова Л.А. Сетевые сервисы как инструмент формирования универсальных компетенций будущих бакалавров. В сборнике: Интеграция информационных технологий в систему профессионального и дополнительного образования. Сборник статей по материалам V региональной научно-практической конференции. Нижний Новгород. Нижегородский государственный педагогический университет им. К.Минина. 2018. С. 114-117.
12. Самерханова Э.К., Имжарова З.У. Организационно-педагогические условия формирования готовности будущих педагогов к проектной деятельности в условиях цифровизации образования. // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 2. (23). С. 2.
13. Самерханова Э.К., Круподерова Е.П., Панова И.В. Цифровые ресурсы для организации образовательного процесса и оценки достижений обучающихся в дистанционном формате: обзор цифровых ресурсов для дистанционного образования. Н. Новгород: Мининский университет, 2020. 50 с.
14. ФГОС высшего образования по направлению подготовки: 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 125.
15. Intel «Обучение для будущего». Проектная деятельность в информационной образовательной среде XXI века: основной курс: версия 10: учебное пособие для вузов / Л.И. Кобцева, С.М. Конюшенко, Е.П. Круподерова и др. 10-е изд., перераб. М.: Современные технологии в образовании и культуре, 2010.
16. Samerkhanova E.K., Krupoderova E.P., Krupoderova K.R., Bakhtiyarova L.N., Ponachugin A.V. Forming the ICT competence of future pedagogues under informational-educational environment at university. Journal of Fundamental and Applied Sciences. 2017. T. 9. №7S. С. 1381.

Педагогика

УДК 372. 811.1

кандидат педагогических наук, доцент Крылова Алла Сергеевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева-КАИ» (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Лаптева Елена Юрьевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева-КАИ» (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Айтуганова Жанна Илевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный энергетический университет» (г. Казань)

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

Аннотация. Статья рассматривает проблему организации обучения иностранному языку в вузе в период пандемии, пути минимизации возможного негативного воздействия дистанционного обучения на качество формирования коммуникативной компетенции и обучения в целом. Проведен анализ основных трудностей обучения иностранному языку в условиях отсутствия аудиторных занятий, возможностей изменения форм и методов обучения, контроля усвоения учебного материала, создания положительной учебной атмосферы как для студента, так и преподавателя. Рассмотрены пути стимулирования мотивационной составляющей самостоятельной учебной деятельности при массовом дистанционном обучении, даны практические рекомендации по применению положительно зарекомендовавших себя форм и методов обучения в период после пандемии.

Ключевые слова: языковая подготовка, дистанционное обучение, обучение в период пандемии, обучение иностранному языку, смешанное обучение, обучение с веб-поддержкой, электронное обучение.

Annotation. The article considers the problems of organizing foreign language teaching at Technical University during the pandemic, the ways of minimizing the possible negative impact of distant learning on the process of communicative competence formation as well as the educational process in general. It gives the analysis of specific conditions for teaching a foreign language in online classes, the possibilities of redesigning lessons, adapting materials and finding engaging methods to ensure efficient language learning and create a positive teaching and learning environment. It also considers the ways of stimulating the motivational component in mass distant learning, gives some practical recommendations for using positively proven suggestions in post-pandemic period.

Keywords: foreign language learning, distant learning, teaching during the pandemic, foreign language teaching, blended learning, web-facilitated learning, e-learning.

Введение. Основной целью обучения иностранному языку на всех его этапах, в том числе на этапе обучения в вузе, является формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Цели уточняются исходя из специфики вуза, направления, специальности. Но, в любом случае, приоритетными остаются

навыки коммуникации во всех основных видах речевой деятельности, сформированность которых и обеспечивает умение общаться на иностранном языке. Вынужденный переход всей системы образования на дистанционный формат во время пандемии Covid-19 выявил и обострил проблемы, связанные с необходимостью организации массового перехода в образовательную онлайн среду, тогда как прежде полностью дистанционное обучение иностранному языку, по мнению большинства практиков, было приоритетом крайне мотивированных студентов. Тем не менее система образования, как и любой живой организм была вынуждена приспосабливаться к заданным условиям, что побудило преподавателей иностранного языка искать новые пути организации обучения, частично перестраивать традиционные занятия, адаптировать учебные материалы к данным условиям, не нанося ущерба самому процессу обучения.

Иноязычная подготовка сама по себе имеет ряд специфических особенностей, которые необходимо учитывать, как при разработке содержания, так и подходов к обучению иностранному языку. Поэтому целью данной статьи является анализ проблем обучения иностранному языку в вузе в период вынужденного отсутствия аудиторных занятий, а также возможных путей их решения с учетом особенностей и целей обучения, рассмотрение возможности уменьшения негативного воздействия на процесс обучения факта отсутствия прямого общения с преподавателем и другими студентами, а также определение методов и форм дистанционного обучения, успешно зарекомендовавших себя в работе во время пандемии, и их возможное применение в период после пандемии.

Изложение основного материала статьи. Вызов, брошенный в условиях пандемии Covid-19 системе образования в целом, и системе высшего образования, в частности, отразился в полной мере и на организации языковой подготовки в вузе на всех этапах обучения. Использование дистанционного обучения, постепенное внедрение элементов которого казалось делом ближайших десятилетий, стало актуальным немедленно, здесь и сейчас. Резкий вынужденный переход к дистанционной системе обучения обнажил целый ряд проблем, не только технических, хотя они и называются в числе основных, но и организационно-методических.

Ограниченное количество времени, данное преподавателям иностранного языка в период повсеместного закрытия университетов и перехода полностью в онлайн среду, вызвало необходимость быстрого трансформирования всех элементов образовательного процесса, частичного пересмотра места преподавателя в самом образовательном процессе, а также пересмотра организации традиционных занятий, адаптации учебных материалов для создания эффективной образовательной онлайн среды с учетом специфики дисциплины [6].

Наиболее готовы в данных условиях оказались те, кто уже активно применял модели смешанного обучения (blended learning) или обучения с веб-поддержкой (web-facilitated learning). Электронные курсы и готовые программы обучения с их использованием, действующие в докризисный период во многих университетах, существенно облегчили процесс перехода в онлайн среду в период локдауна [6]. Тем не менее, трудности, связанные с организацией онлайн обучения повсеместно, выявили множественные проблемы не только технического характера, но и методически-организационного.

Ряд исследователей попытались проанализировать и обобщить выявленные проблемы. Так, например, Шмурыгина О.В. в своей публикации делает акцент на существенной разнице между проведением очных и дистанционных занятий как для студентов, так и для преподавателей и выделяет следующие моменты: невозможность преподавателя полностью контролировать и направлять внимание студентов, исходя из конкретной аудитории и обстоятельств; сложность получения эффективной обратной связи от студентов без непосредственного контакта с аудиторией, сложность в удержании внимания на протяжении длительного времени, сложность отработки практических умений обучающихся на практических занятиях. Многие преподаватели в данных условиях перешли к системе, которую сложно назвать эффективной: преподаватель выдает задания, студенты их выполняют, преподаватель проверяет и оценивает. По мнению автора, в приоритете должны быть результаты обучения с их дальнейшей оценкой и подтверждением, а не механический перенос каждого часа контактной работы в онлайн-формат, необходимость представления информации небольшими порциями и в разных формах (аудио, видео, текст), а также отработку практических умений на онлайн-тренажерах различного формата [5]. Кроме этого, анализ деятельности преподавателей вуза показал, что часть преподавателей до сих пор испытывает определенные трудности в области использования электронных курсов и других средств коммуникации, что часто приводит к парадоксальной ситуации, когда высокий интерес студентов к внедрению интернет технологий в учебный процесс превышает профессиональный опыт преподавателей в работе на этих онлайн платформах.

Все это ставит перед преподавателем, в том числе преподавателем иностранного языка, задачу поиска наиболее оптимальных путей и форм обучения, принимая во внимание специфику дисциплины, а также учитывая разную степень готовности студентов и преподавателей перейти полностью в онлайн среду.

Вопросу поиска форм организации иноязычного обучения, посвящена публикация Пономаренко Е.П. и Ивановой А.Л., где авторы дают определенные рекомендации по педагогическому и методическому сопровождению студентов, по организации обратной связи для оценки динамики развития языковых умений и навыков, по организации иноязычного общения с помощью цифровых платформ [4].

Специфика дисциплины иностранный язык, предполагающая, прежде всего, общение и формирование коммуникативных навыков, не позволяла ранее большинству преподавателей рассматривать полный массовый переход в онлайн среду, при абсолютном отсутствии аудиторных занятий. Дистанционное обучение иностранному языку рассматривалось как приемлемое для крайне мотивированных студентов с высокой степенью развития навыков самоорганизации. Из всех имеющихся моделей, а это - традиционное обучение с веб-поддержкой (web-facilitated learning), смешанное обучение (blended learning) и полное онлайн обучение (online learning), для обучения иностранному языку в вузе мы отдавали предпочтение первой, так как именно она, по нашему мнению, позволяла избежать от основного недостатка смешанного и дистанционного обучения, а именно, нехватки или отсутствия живого общения, в процессе которого и происходит осознание изучаемого материала [2]. Мы полагали, что с точки зрения обучения иностранному языку, «необходим именно комбинированный вариант обучения, поскольку без живого общения с преподавателем в активной форме возможен перекосяк в сторону пассивного восприятия языкового материала. При таком варианте обучения строится на взаимодействии студента наравне как с компьютером, так и с преподавателем, когда обработанный самостоятельно материал обобщается, анализируется и употребляется в реальных ситуациях через решение коммуникативных задач» [1].

Опыт нашей работы в условиях пандемии в весеннем семестре 2020 г. подтвердил, что студенты и преподаватели, имеющие опыт и навык работы в электронной образовательной среде (ЭОС), в нашем случае это платформа Blackboard LMS, наиболее быстро адаптировались к новым условиям, что помогло наиболее оптимально решить некоторые из вышеперечисленных проблем.

О преимуществах привлечения электронных средств и работе с собственными электронными курсами на платформе Blackboard LMS, мы уже упоминали в предыдущих публикациях [1, 2]. Возможность размещения необходимых учебных материалов, соответствующих общей и профильной части дисциплины, полезных ссылок, видео и аудио материалов общего и профессионального содержания, возможность создания и размещения собственных тестов, а также осуществления текущего контроля усвоения материала студентами в режиме online позволяет значительно расширить поле деятельности, как преподавателя, так и студента. Возможность контролировать выполнение заданий в установленные сроки, увеличение контрольных точек, возможность дополнительного дистанционного общения с преподавателем способствуют многократному увеличению частотности обращения студента к иностранному языку. Перенос части учебного времени в онлайн среду рассматривался нами как положительный момент, позволяющий не только сократить время на проведение, например, аттестационного тестирования, но и выделить больше времени на «живое» общение в аудитории, что крайне важно при обучении языку [2].

Таким образом, готовые электронные курсы и их использование в период ухода полностью в дистанционный формат обучения частично решали проблемы, упомянутые выше. Это, в частности, касается возможности смены видов учебной деятельности во время занятий, за счет использования, например, аудио и видео материалов, имеющихся на курсе, использование тестов и упражнений с автоматической проверкой, так называемые «тренажеры», а также средства взаимодействия, например, блоги и форумы.

Однако, в условиях отсутствия аудиторных занятий оставалась проблема отсутствия «живого» общения с преподавателем, перевеса в сторону выполнения и проверки преимущественно письменных заданий, затруднения объективной оценки созданных устных речевых продуктов, что поставило перед преподавателем задачи по поиску замещающих форм и методов обучения и контроля, позволяющих не допустить или минимизировать негативное влияние факта отсутствия прямого контакта с преподавателем на процесс обучения и качество иноязычной подготовки в целом.

Одним из путей решения проблемы замещения очного контакта на начальном этапе пандемии стало использование видео записей и видео инструкций к каждому из занятий и размещение их в электронной среде. В нашем случае, это видеозаписи в программе Bandicam, которая выполняет захват экрана и позволяет записывать необходимые объяснения и инструкции для студентов. Опрос, проведенный среди студентов, обучавшихся в период пандемии, показал, что возможность слышать голос преподавателя уменьшает стресс от отсутствия прямого общения и позволяет в полной мере ощутить эффект присутствия на занятии. Вместе с этим, студенты отмечают, что наличие видеозаписей позволяет им вернуться к ним в удобное время. В сочетании с работой на платформе Microsoft Teams, где студент может непосредственно задать вопросы преподавателю и ответить по заданию, такие видеозаписи являются дополнительной поддержкой в условиях отсутствия непосредственного контакта с преподавателем.

Возможность просмотреть или прослушать многократно необходимый материал также способствует повышению качества формируемых компетенций. Сравнивая качество речевых продуктов, созданных студентами на занятиях и теми, что создавались с использованием тех же самых инструкций по видеозаписям преподавателя, можно отметить, что качество последних в ряде случаев оказалось выше. В частности, это касалось заданий по составлению резюме, аннотаций, а также заданий, связанных с составлением презентаций.

Следующим шагом стало вовлечение в учебный процесс платформ Zoom, Microsoft Teams и Discord. Каждая из этих платформ предназначена для интерактивного взаимодействия его участников и, в целом, имеет схожие функции, позволяя создавать пространство для общения и обмена информацией. Опрос, проведенный среди преподавателей, использующих данные платформы для проведения занятий во время пандемии, позволил выявить и недостатки каждой из них, которые повлияли на их выбор. Так, например, платформа Microsoft Teams была доступна только организациям, которые не все быстро среагировали на возникшую проблему и потребовалось определенное время для запуска механизма ее использования, в то время как действовать нужно было безотлагательно, чтобы не позволить сорвать учебный процесс. Платформа Zoom оказалась более доступна, но время бесплатных конференций было ограничено 40 минутами, что тоже вызывало определенные неудобства.

Надо отметить, что одной из первых, наряду с платформами Zoom и Microsoft Teams, пришла на выручку преподавателям программа Discord, изначально созданная как профессиональная интерактивная площадка для геймеров. Как показал опыт работы в условиях пандемии, приложение прекрасно справляется с необходимостью организации дистанционных занятий со студентами, имея огромное количество положительных моментов и не уступая таким программам по организации взаимодействия, как Zoom и Microsoft Teams, а в некоторых случаях и имея ряд преимуществ, основными из которых является факт наличия данной программы у большинства студентов, увлекающихся компьютерными онлайн играми и, соответственно, отсутствие сложностей в работе с ее опциями. Это позволяет говорить о дополнительной мотивационной составляющей процесса обучения при переходе от привычной студентам игровой среды к серьезной учебной работе. Так же, как и на платформах Zoom и Microsoft Teams, здесь может быть организована демонстрация экрана для объяснения нового материала преподавателем и представления речевых продуктов студентами, например, в виде презентаций. Недостатком данной программы отмечено отсутствие возможности записи, что создает дополнительные сложности при предоставлении преподавателем отчетности о проведенных занятиях. Для этого требуется установка дополнительной программы записи.

Независимо от выбора средства для интерактивного взаимодействия, все они оказались действенными для проведения занятий и позволили создать эффект присутствия, пусть даже в виртуальных классах, без значительной потери качества самого обучения.

Единственным вопросом, требующим проработки, оставался вопрос объективного контроля усвоения знаний студентами, уровень овладения ими лексическим минимумом, умениями понимать и устно передавать содержание прочитанного. Для решения данной проблемы, нами были пересмотрены задания к текстам. Так, для контроля проработки и понимания технического текста нами использовались специальные задания по их анализу на предмет наличия в них изучаемых языковых явлений, для выражения, например, причинно-

следственных связей, в том числе законов и принципов; для описания процесса, действия, эксперимента. Таким образом, перевод научного технического текста из цели становится средством изучения иностранного языка, позволяя студенту более осознанно подходить к работе с текстом, повышая тем самым как мотивацию, так и эффективность овладения данными навыками [3].

Однако, какими бы привлекательными сторонами не обладало онлайн обучение, мы считаем наличие именно «живого» контакта со студентом существенным фактором, оказывающим влияние на качество трансляции знаний, умений и навыков в совокупности с эмоциональной составляющей учебного процесса. К аналогичным выводам пришли и исследователи, проводившие опрос среди студентов, обучающихся в период пандемии. Он показал, что большинство их считает для себя приемлемым обучение полностью онлайн исключительно в период кризисных ситуаций, в обычной же жизни большинство опрошенных видят для себя преимущества в смешанной модели обучения [6].

Выводы. Таким образом, опыт дистанционной работы со студентами в условиях пандемии показал возможность осуществлять языковую подготовку не снижая, а в ряде случаев, даже увеличивая ее качество и мотивационную составляющую, а также трансформировать частично некоторые формы работы, в условия вне пандемии. Стимулирующим фактором для роста внутренней мотивации, безусловно, является получение удовлетворения от самого процесса деятельности.

Литература:

1. Крылова А.С. Смешанное обучение в иноязычной подготовке бакалавров в техническом вузе // Иностранные языки в современном мире: инфокоммуникационные технологии в контексте непрерывного языкового образования // Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции. под научной редакцией Ф.Л. Ратнер. - 2014. - С. 372-377.
2. Крылова А.С., Лаптева Е.Ю. Проблемы создания и использования электронных курсов в обучении иностранному языку в техническом университете // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. - 2019. - №2. - С. 45-48.
3. Крылова А.С., Лаптева Е.Ю., Айтуганова Ж.И. Повышение эффективности формирования компетенций по иностранному языку у магистров в техническом вузе // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 66. – Ч. 3. – С. 131-134.
4. Пономаренко Е.П., Иванова А.Л. Проблемы организации рефлексивного обучения иностранному языку дистанционно в период пандемии // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2020. - №4. – С. 26-30.
5. Шмурыгина О.В. Образовательный процесс в условиях пандемии // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. - №2. – С. 51-52.
6. Maican, M.-A.; Cocoradã, E. Online Foreign Language Learning in Higher Education and Its Correlates during the COVID-19 Pandemic// Sustainability 2021, 13, 781. <https://doi.org/10.3390/su13020781>

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель Крянев Владимир Юрьевич

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ МУЛЬТИМЕДИА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема использования средств мультимедиа в сфере образования. Автором отмечается, что сегодня средства мультимедиа используются в самых различных сферах деятельности, но наибольшее влияние они оказали на образовательную среду. Особенно актуально это становится на современном этапе развития общества в эпоху пандемии, что приводит к все более активному использованию мультимедиа в системе дистанционного образования. В работе проводится анализ отечественной и зарубежной литературы, выделены основные преимущества и проблемные стороны использования мультимедийных технологий в процессе преподавательской деятельности. Приводятся результаты исследований различных ученых, указывающих на то, что мультимедийные технологии помогают учащимся умозрительно формировать модели и образы, побуждать к изучению новых для себя тем, стимулируя мотивацию к обучению. Использование мультимедийных возможностей на лекционных и практических занятиях делает работу преподавателя более разнообразной, помогая менять способы учебного взаимодействия и вводить новые.

Ключевые слова: мультимедиа, мультимедийные средства обучения, мультимедийный продукт, информационное общество, компьютерные технологии.

Annotation. The article deals with the problem of using multimedia in the field of education. The author notes that today multimedia tools are used in various fields of activity, but they have had a special impact on the educational environment. This is especially important at the current stage of society's development in the era of the pandemic, which leads to an increasingly active use of multimedia in the distance education system. The paper analyzes domestic and foreign literature, highlights the main advantages and problems of using multimedia technologies in the process of teaching. The results of research by various scientists indicate that multimedia technologies help students to form models and images speculatively, encourage them to study new topics for themselves, and stimulate motivation to learn. Using multimedia features in lectures and practical classes makes the teacher's work more diverse, helping to change the ways of educational interaction and introduce new ones.

Keywords: multimedia, multimedia learning tools, multimedia product, information society, computer technologies.

Введение. Концепция непрерывного образования в эпоху обилия информации и цифрового развития вызывает перемены в отношении международных систем образования к процессу обучения. Формирование потребности в интернационализации образования ведет к улучшению организации, обновлению содержания и развитию методических особенностей преподавания. Интеграция новых технологических достижений в процесс образования позволяет быстрее и эффективнее повлиять на скорость адаптации каждого

обучающегося. Учитывая, что в современной когнитивной среде информационная составляющая, представляющая собой электронные аудиовизуальные технологические средства воспроизведения, может положительно воздействовать на успехи учащихся, преподавателю легче поддерживать их интерес к изучению посредством технологий. Доступность дидактических электронных платформ для широкого круга обучающихся позволяет расширить образовательную медиа-среду, повысить медиа-культуру и, соответственно, медиа-компетентность каждого [10].

Бесспорно, современные технологии вовлечены в самый широкий спектр сфер общественной деятельности. На основе мультимедиа создаются культурные мероприятия и социальные услуги, воспользоваться которыми могут люди любых сфер занятости и с самыми разнообразными интересами. Благодаря мультимедийным технологиям происходит обогащение самых различных направлений деятельности. Сфера образования, тесно связанная с развитием общества, так же испытывает влияние современных мультимедийных технологий [8]. Информатизация образования не представляется успешной без развития и внедрения средств новых информационных технологий в образовательный процесс. Телекоммуникационные средства, такие как персональные компьютеры, мобильные устройства и т.п., считаются технологиями с «дружественным» интерфейсом, поскольку предоставляют возможность пользоваться информацией и осуществлять познавательную деятельность в удобном формате. Все чаще в ходе обучения используется работа с текстом, передачей речи и звука, изображений, видео и анимированной компьютерной графики. Технологии, планомерно внедряясь в образовательное пространство России, помогают воспринимать обучение менее академично и консервативно без потери качества [2, с. 55].

Изложение основного материала статьи. В условиях изменяющегося общества мультимедиа формирует доступную среду, где в структурированной форме находится полезная информация. Именно так технологии становятся плодотворной почвой для развития конечного пользователя.

Основная функция мультимедийных технологий заключается в возможности передавать большие объемы различной информации, используя обучающую способность органов чувств. Стимуляция когнитивных навыков в таком случае происходит несколькими путями: визуальным, в котором задействованы оцифрованные изображения, виртуальные реконструкции; аудиальным, где используется текстовый и вербальный формат; коммуникативным, в широком смысле. Медиа-технологии способны так же усиливать чувства с целью получения пользователем полноценного образовательного опыта [12, с. 6]. Таким образом, неочевидной особенностью мультимедиа-систем является их способность воздействовать одновременно на все органы чувств человека, что способствует полному погружению в деятельность. Какое бы мнение не поддерживали современные исследователи относительно мультимедийных технологий, этот факт сложно оспорить и необходимо максимально полезно использовать в образовании [14, с. 88].

Опираясь на проведенные эксперименты, профессор психологии Ричард Майер доказал взаимосвязь запоминания и визуальной составляющей. Люди воспринимают и лучше помнят именно то, что не просто прочитали или услышали, но и увидели. Именно Майер сформулировал принцип модальности, основной постулат которого заключается в следующем – комбинация графических изображений с вербальным контентом повышает эффективность усвоения новой информации (по сравнению со связкой «графическое изображение+текст»).

Р. Майер объяснил необходимость применения мультимедийных продуктов в сфере образования стимуляцией объединенной переработки знаковой и вербальной информации в рабочей памяти каждого человека [15, с. 570].

Сегодня достижения современных учащихся тесно связаны с использованием мультимедийных технологий. Результаты множества исследований доказывают, что мультимедийные приложения следует использовать в образовательных целях. Именно благодаря технологиям мультимедиа обучение становится более стабильным, но при этом и гибким, поскольку аудиовизуальный контент предоставляет реальный опыт и повышает мотивацию обучающихся. Эффективность взаимодействия мультимедийных инструментов и пользователей заключается в создании благоприятной среды для формирования запроса на достижение высоких результатов [13].

В работе на лекциях и практических занятиях мультимедийные средства помогают нагляднее и интереснее донести необходимый учебный материал и активизировать обучающихся. Магистральным принципом работы с интерактивными источниками информации является глубочайшее погружение в материал, от чего зависит как глубокая проработка тем, так и организация внутренних и внешних связей, необходимых для решения задач. Кроме того, немаловажен удобный интерфейс, в котором легко разобраться даже неподготовленному пользователю [5, с. 75]. Из статической формы учебной наглядности при помощи мультимедиа появилась динамическая, то есть такая форма взаимовлияния, в ходе которого возможно отследить во времени все изучаемые процессы и материалы. Предыдущей формой обучения, обладающей подобными характеристиками, было телевидение учебно-образовательной направленности. Интерактивные образовательные системы моделируют процессы, меняют их параметры в зависимости от запроса, трансформируются под влиянием внешних факторов. Преимуществом работы с ними так же является тот факт, что большое количество образовательных задач связаны с трудностью демонстрации изучаемых явлений внутри учебной аудитории. Мультимедийные инструменты с легкостью решают эту проблему [6, с. 126].

Так же предыдущим этапом применения компьютерного обучения можно считать области обучения персонала на предприятиях и на курсах повышения квалификации. Основанные на этом опыте исследования подтверждают успех подобного вида образовательной деятельности. Одним из преимуществ по сравнению с традиционными формами обучения является экономия времени. Обучающая программа на мультимедийной базе повышает уровень внимательности вдвое, что высвобождает дополнительное время на изучение нового материала. Подтверждено, что для изучения конкретной темы с помощью средств мультимедиа уходит на 30% меньше времени, а знания, приобретенные таким путем, во много раз дольше сохраняются в памяти, а, следовательно, результативнее применяются [1, с. 28].

По мнению исследователя П.Е. Гараниной, важно так структурировать и применять мультимедиа-ресурсы, чтобы данная методика формировала позитивные мотивы, основанные на актуальных потребностях обучающихся. Компьютерные технологии помогают учащимся умозрительно формировать модели и образы, побуждать к изучению новых для себя тем, стимулируя мотивацию к обучению [3, с. 7].

Другим авторам удалось так же заметить положительное влияние на взаимодействие преподавателя и учащихся. Использование мультимедийных возможностей делает работу на занятиях более разнообразной, помогает преподавателю менять способы учебного взаимодействия и вводить новые. При помощи мультимедийных технологий стало возможно чаще варьировать фронтальное, групповое и индивидуальное содействие, влиять на уровень самостоятельной активности обучаемых, индивидуализировать обучение с учетом познавательного стиля [9, с. 2270].

Применяя уже созданные электронные продукты, такие как учебники, книги, или создавая свои разработки, преподаватель способен повысить мотивацию к обучению у учащихся, а, следовательно, поднять на качественно новый уровень весь процесс обучения [7, с. 1].

Касаясь вопроса применения мультимедиа в практике российского образования, стоит заметить, что на данный момент существуют некоторые трудности, с которыми приходится сталкиваться большинству образовательных учреждений. Каптерев А.И. отмечает, что типичными проблемами являются отсутствие или малое количество специальных проекторов, использующихся во время аудиторной работы, недостаточное оснащение компьютеров современным программным обеспечением, а вузов – полноценными мультимедийными кабинетами. Помимо вышеназванных, существуют трудности системного характера, влияющие на медленное развитие данного направления [4, с. 85].

Немаловажно отметить и функцию хранения-передачи компьютеризированных материалов, заложенных в мультимедийные программы. Кроме того, помимо доступа к этим данным, каждый учащийся получает возможность управлять своими учебными материалами, а преподаватель – контролировать объем получаемой информации.

Эти функции позволяют воздействовать на темп и ритм работы с мультимедийными материалами, что существенно облегчает формирование индивидуальной учебной среды [11].

Выводы. Таким образом, на основе анализа отечественной и зарубежной литературы, а также личного педагогического опыта можно сделать вывод о том, что преимущества использования мультимедиа сегодня очевидны для сферы образования. Особенно актуально это становится на современном этапе развития общества в эпоху пандемии, что приводит к все более активному использованию мультимедиа в системе дистанционного образования.

Литература:

1. Абылова Г.Ж. Роль и место мультимедиа в образовании // *International Scientific Review*. 2016. № 15 (25). С. 28-29.
2. Вакулюк В.М. Возможности мультимедиа технологии в профессиональном образовании // *Успехи современного естествознания*. 2005. № 8. С. 55-56.
3. Гаранина П.Е. Мотивационные факторы в использовании мультимедиа в образовании // *Наука и перспективы*. 2015. № 2.
4. Каптерев А.И. Мультимедиа как социокультурный парадокс. - М.: Издательство: НПО Профиздат, 2002. — 224 с.
5. Кацуба О.Б. Особенности использования тнтернет-технологий в мультимедиа в высшем профессиональном образовании // *Современные наукоемкие технологии*. 2005. № 9. С. 75-76.
6. Кремнева А.Ю., Севрюкова А.В. Мультимедиа технологии в образовании // *Достижения вузовской науки*. 2012. № 1. С. 124-126.
7. Рудакова Е.В. Мультимедиа технологии в образовании // *Актуальные проблемы социально-гуманитарного и научно-технического знания*. 2016. № 2 (7). С. 1-2.
8. Сапелкина Е.Ю. Мультимедиа в социально-культурной деятельности / *Материалы IX Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум»* URL: <http://scienceforum.ru/2017/article/2017032761> ><http://scienceforum.ru/2017/article/2017032761> (дата обращения: 12.11.2020).
9. Шаталова Д.В. Мультимедиа контент в рамках высшего образования, его преимущества и достоинства / В сборнике: *Ломоносовские чтения на Алтае: фундаментальные проблемы науки и образования. Сборник научных статей международной конференции*. – Барнаул: АлтГУ. 2015. С. 2265-2270.
10. Abdurazakov M., Fomicheva T., Dzamyhov A., Dzamyhova M., Tumbasova E. (2020) Information and Communication Technologies as a Phenomenon and Its Impact on Goals and Quality of Education. In: Sukhomlin V., Zubareva E. (eds) *Modern Information Technology and IT Education. SITITO 2018. Communications in Computer and Information Science*, vol 1201. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-46895-8_5
11. Bass Randall. A brief guide to interactive multimedia and the study of the united states. <https://faculty.georgetown.edu/bassr/multimedia.html>
12. Cirrincione Armando .Multimedia Technologies in Education // *Encyclopedia of Multimedia Technology and Networking*, Second Edition.2009. P. 6. <https://www.igi-global.com/chapter/multimedia-technologies-education/17511>
13. Gunawardhana Pulasthi. Using Multimedia as an Education Tool / *Conference: 9th Annual International Conference on Computer Games Multimedia & Allied Technologi*.https://www.researchgate.net/publication/313512325_Using_Multimedia_as_an_Education_Tool
14. Kulchitskaya D.Y. Psychological prerequisites and effects of using multimedia content in the mass media // *Psychology in Russia: State of the Art* .2014.№7.С. 88-97.
15. Mayer R.E. (2001). *Multimedia learning*. New York: Cambridge University Press. pp. 569-588. doi: 10.1017/CBO9781139164603

УДК 376

кандидат педагогических наук, доцент Кувшинова Ирина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

студент Бровина Сафия Сирождидиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Аннотация. Статья посвящена образованию старших дошкольников с общим недоразвитием речи. В работе рассмотрены характерные особенности и эффективные пути достижения, выделены и теоретически обоснованы педагогические условия эффективного развития связной речи старших дошкольников с ОНР в детских общеобразовательных учреждениях.

Ключевые слова: дошкольное воспитание, общее недоразвитие речи, педагогические условия, связная речь, дидактические игры.

Annotation. The article is devoted to the education of older preschoolers with general speech underdevelopment. The paper considers the characteristic features and effective ways of achieving, identifies and theoretically substantiates the pedagogical conditions for the effective development of coherent speech of older preschoolers with general education in children's educational institutions.

Keywords: preschool education, general speech underdevelopment, pedagogical conditions, coherent speech, didactic games.

Введение. Образование в наше время – это неотъемлемая часть жизни каждого человека. С ранних лет детей начинают обучать различным дисциплинам. Но не все дети развиваются нормально, у некоторых присутствуют отклонения, тем не менее с возрастом каждый ребенок должен прогрессивно расти и развиваться в интеллектуальной сфере. Стены дошкольного учреждения должны сменяться школьными. Здесь возникают первые трудности. Особенно сложно происходит адаптация у детей с общим недоразвитием речи. Многие из речевых отклонений попросту не замечаются окружающими до той поры, пока не становятся препятствием к обучению. Сказанное особенно относится к недостаткам в овладении звуковым строением слова. В устном общении дошкольника они не играют значительной влияния и не привлекают к себе внимания окружающих. Между тем в школьном возрасте эти же недостатки ведут к серьезным трудностям в обучении [6]. Для спокойного, удовлетворительного обучения в школе у ребенка не должно быть пробелов в речевом развитии. Успешность обучения детей в школе во многом зависит от степени овладения связной речью. Для эффективного и непроблемного обучения детей с ОНР необходимо выявлять и устранять дефекты речи по возможности на ранней стадии их развития, то есть в дошкольном возрасте, в детском саду.

Целью данной статьи является выявление педагогических условий эффективного развития связной речи старших дошкольников с ОНР в детских общеобразовательных учреждениях.

Изложение основного материала статьи. Общее недоразвитие речи (ОНР) – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте [1, с. 32].

Первая попытка теоретического обоснования общего недоразвития речи была сформулирована в результате многоплановых исследований разных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста, проведенных Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Г.И. Жаренкова, Каше Г.А., Никашина Н.А., Спирина Л.Ф. и др.) в 50-60-х годах XX в. [2, с. 624].

ОНР может являться первичным дефектом, который при недостаточной коррекционной работе может вызвать такие осложнения, как: искажение общей и мелкой моторики, нарушение умственной работоспособности, сложности в общении с окружающим миром.

Общее недоразвитие речи имеет разную степень выраженности. Выделяют следующие 4 уровня ОНР (по Р.Е. Левиной) [12, с. 55].

На первом уровне развития речи у детей полностью отсутствуют вербальные средства общения, хотя мимико-жестикоторная речь сравнительно сохранна. Пассивный словарь детей, находящихся на первом уровне речевого развития, значительно шире активного. Это создает впечатление, что дети все понимают, но сами сказать ничего не могут.

Второй уровень указывает на улучшенную речевую активность детей. Данный уровень предопределен появлением искаженных, но достаточно постоянных в обыденном употреблении слов. Словарь становится более разнообразным, но он ограничен качеством и количеством.

Третий уровень речевого развития отличается развернутой фразовой общепринятой речью без лексико-грамматической и фонетической недостаточности. Здесь наблюдается неполное знание и употребление многих слов. А также недостаточно сформирован ряд грамматических форм и категорий языка.

У детей с четвертым уровнем развития речи затруднено произношение слов с большим количеством слогов, имеются ошибки в словообразовании, низкий уровень фонетического восприятия.

Из этого следует, что каждый уровень имеет свои отличительные особенности, но, проанализировав их, проясняется: для детей с ОНР характерен недостаток или отсутствие связной речи.

Процесс формирования связной речи в концепции «речевого онтогенеза» по А.Н. Леонтьеву представлен 4 этапами:

- 1) подготовительный (с момента рождения до года);
- 2) преддошкольный (от года до 3 лет);
- 3) дошкольный (от 3 до 7 лет);

4) школьный (от 7 до 17 лет) [4, с. 254].

Рассмотрим интересующий нас этап – дошкольный. Он характеризуется наиболее интенсивным речевым развитием детей. Наблюдается качественный скачок в расширении словарного запаса. Ребенок начинает динамично пользоваться всеми частями речи, постепенно вырабатываются умения словообразования. В этот период развивающийся навык слухового восприятия поддерживает контроль собственного произношения и позволяет замечать ошибки в речи окружающих [10].

У нормально развивающихся детей становление связной речи происходит систематически вместе с развитием мышления. Это связано с развитием деятельности и общения [11].

Клиническая картина ОНР не проста в выявлении, но родителям стоит быть внимательнее к особенностям речи ребенка. При обнаружении речевого недостатка родители должны немедленно обратиться за помощью к специалисту-логопеду. Если ребенок обучается в массовом детском саду, должны быть предупреждены воспитатели и педагоги заведения. После этого необходимо выстроить совместный план дальнейшего воспитания с учетом речевого отклонения. Данная методика должна основываться на слаженной работе педагогов, воспитателей, логопедов и родителей. Не стоит забывать, что для ликвидации ОНР необходим комплексный подход: соответствующая организация обучения; координация воспитательных и обучающих действий педагогов; разработка и систематизация практического материала, которым смогли бы прибегнуть педагоги разных направлений в реализации коррекционно-педагогической работы [12].

Своевременное выявление речевых нарушений способствует их более быстрому устранению, предупреждает отрицательное влияние речевых расстройств на формирование личности и психическое развитие ребенка в целом.

Огромную роль при исключении общего недоразвития речи у старших дошкольников играет коррекционная работа. Коррекционная работа с детьми с ОНР заключается в решении следующих задач:

- 1) устранение недостатков звукопроизношения;
- 2) развитие фонематического слуха;
- 3) развитие навыков звукового анализа;
- 4) развитие связной речи;
- 5) развитие коммуникативности;
- 6) расширение и/или обогащение лексического запаса.

На сегодняшний день при разработке коррекционных занятий с детьми с ОНР все больше интереса проявляется к информационно-коммуникативным технологиям.

Одной из оптимальных методик коррекционной работы с детьми с ОНР является работа с мультимедиа-технологиями. Под такими технологиями понимают современные компьютерные технологии, которые помогают объединить в себе звуки, текст, видео, то есть именно то, что позволяет удержать внимание ребенка наибольшее количество времени. Включение таких технологий в план коррекции позволяет кардинально упростить подачу материала, а также улучшить процесс и время коррекции.

Коррекционное обучение базируется на взаимодействии детей, все интерактивное обучение строится на опыте ребенка, следовательно, новые знания возникают исходя из его опыта. Соответственно, можно сказать, что опыт, полученный старшим дошкольником является основным источником при коррекционной работе. При использовании интерактивных технологий можно создать новую среду обучения, развить принципиально новые образовательные потребности у детей с ОНР.

Соответствующее восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, свободно излагать свои суждения – все эти и другие учебные действия предписывают достаточного уровня развития связной (монологической и диалогической) речи.

Состояние речи детей с ОНР значительно отличается от нормы по многим показателям. Для того, чтобы процесс развития связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР был более эффективным, коррекционная работа должна строиться с учетом комплекса педагогических условий:

- 1) организация занятий должна происходить в игровой форме с активным использованием зрительных и слуховых опор;
- 2) применение в работе дидактических игр;
- 3) подбор лексического и дидактического материала с учетом постепенного усложнения заданий;
- 4) применение в работе с детьми с ОНР звукового аналитико-синтетического метода;
- 5) весь процесс коррекционной работы необходимо поддерживать тесной взаимосвязью в общении родителей, педагогов и логопедов.

Педагогические условия – это результат целенаправленного отбора, констатирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей.

Проведем анализ каждого условия наиболее подробно. Игровая организация занятий влияет на развитие личности ребенка. Заключается в том, что через игру ребенок знакомится с поведением и взаимоотношениями взрослых людей, которые становятся образцом для его собственного поведения, и в ней приобретает главенствующие навыки общения, качества, необходимые для установления контакта со сверстниками. Занимая ребенка и заставляя его поддаваться правилам, которые ребенок должен брать на свой счет, игра способствует развитию чувств и волевой регуляции поведения [5].

О. Пройслер отмечал: «... детям необходимо, наряду с воспитанием и обучением, оставаться детьми как можно дольше. Это означает, что им необходима игра, нужна свобода для игры, чтобы входить в жизнь не только участвуя, но и играя. Они должны быть подготовлены к жизни, совместной со взрослыми, для которой они, собственно, и предназначены» [7, с. 29].

Вторым педагогическим условием мы выделяем применение дидактических игр в коррекционной работе. Дидактические игры – это разновидность игр с правилами, специально создаваемых педагогикой в целях обучения и воспитания детей [8]. Они направлены на решение конкретных задач обучения детей, но вместе с тем в них проявляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности [3, с.94]. Необходимость использования дидактических игр как средства обучения детей в старшем дошкольном возрасте фиксируется рядом причин.

• Игровая деятельность как ведущая в дошкольном детстве еще не утратила своего значения [6, с.50]. Л. С. Выготский писал, что «в школьном возрасте игра не умирает, а проникает в отношения к

действительности. Она имеет свое внутреннее продолжение в школьном обучении и в труде». Отсюда следует, что опора на игровую деятельность, игровые формы и приемы – это важный и наиболее адекватный прием включения детей в учебную работу.

- Освоение учебной деятельности, включение в нее детей происходит медленно (многие дети вообще не знают, что такое «учиться»).

- Недостаточно сформирована познавательная мотивация.

Дидактическая игра во многом способствует преодолению перечисленных выше трудностей [6, с. 52].

Предлагаемый детям лексический и дидактический материал (в рамках третьего педагогического условия) подбирается с учетом постепенного усложнения заданий. Современность данного условия объясняется необходимостью реализации принципа цикличности и спиралеобразного наращивания материала. Воплощение данного условия базируется на учениях Л.С. Выготского о зонах ближайшего и актуального развития. Дидактический и лексический материал должен подбираться таким путем, чтобы обеспечивать поэтапный переход ребенка из зоны актуального развития в зону ближайшего развития. Задания должны выполняться ребенком самостоятельно, но с небольшими сложностями.

Реализация четвертого педагогического условия предполагает, что в основе обучения грамоте детей с ОНР должен лежать звуковой аналитико-синтетический метод разделения связной речи на предложения, предложений — на слова, слов — на слоги, слогов — на звуки (анализ). Неотделимо от анализа метод предполагает соединение звуков в слоги, слогов — в слова, слов — в предложения (синтез). Основа метода — изучение живого произношения слова.

Коррекционная работа, согласно пятому педагогическому условию, реализуется при тесном взаимодействии логопеда, воспитателя (педагога) и родителей. Осуществление данного педагогического условия обеспечивает организацию единого образовательного пространства для ребенка в семье и дошкольном общеобразовательном учреждении, что способствует полноценному усвоению изучаемого материала и упрочению приобретенных умений и навыков.

Таким образом, мы выделили и обосновали комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективность коррекционной работы по развитию связной речи у старших дошкольников с ОНР. При исключении какого-либо из условий методика становится неэффективной.

Выводы. Резюмируя вышесказанное, необходимо отметить, что общее недоразвитие речи у старших дошкольников – это негативный фактор воздействия на психофизическую основу ребенка, который затрудняет его коммуникацию с обществом, влечет за собой ряд негативных последствий при попытках обучения.

Успешность устранения проблем в речевом развитии старших дошкольников напрямую зависит от выполнения ряда педагогических условий, а также от своевременного выявления данного дефекта родителями. Исходя из исследуемого научного материала, становится ясно, что при полноценном обеспечении всех педагогических условий, ОНР можно обойти.

Литература:

1. Васильева, В.С. К вопросу об использовании информационных технологий в процессе коррекции речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста / В.С. Васильева, А.А. Абрамовских // *Коррекционно-педагогическое образование*. 2016. № 4. С. 18-26.
2. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 680 с.
3. Гаркуша, Ю.Ф. Новые информационные технологии в логопедической работе / Ю. Ф. Гаркуша, Е.В. Манина // *Логопед*. 2004. № 3. С. 15-19.
4. Глухов, В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. М.: АСТ: Астрель, 2005. 351 с.
5. Грибан, О.Н. Применение мультимедиа-технологий в образовательном пространстве вуза / О.Н. Грибан // *Мультимедиа-технологии в образовании: путь к свободе: материалы Первой международной интернет-конференции (25-30 ноября 2011 г., Екатеринбург) / Открытый каталог «Учебные презентации»*. Екатеринбург, 2011. С. 9-11.
6. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников. / Л.Н. Ефименкова. М.: Национальный книжный центр, 2015. 176 с.
7. Коджаспирова, Г.М. Технические средства обучения и методика их использования: учеб. Пособие для студ. высш. пед. заведений / Г.М. Коджаспирова, К.В. Петров. М.: Академия, 2001. 256 с.
8. Кувшинова, И.А., Баранова, Ю.А. Использование дидактических игр в коррекционной работе с детьми с ОВЗ // *Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам Международной научно-практической онлайн конференции*. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020. С. 134-138.
9. Основы теории и практики логопедии. Под ред. Р.Е. Левиной. М., «Просвещение», 1967. С. 173.
10. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики [Текст] / А.А. Леонтьев. - 3 изд. - М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. 287 с.
11. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст]: мастера психологии / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 2000. 712 с.
12. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.Н. Сазонова. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 144 с.

УДК 372.857

учитель Кузнецова Дарья Дмитриевна

Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №26 (г. Орехово-Зуево);

кандидат биологических наук, доцент Коротков Олег Владимирович

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);

кандидат биологических наук, доцент Завальцева Ольга Александровна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО БИОЛОГИИ В ШКОЛЕ

Аннотация. В работе рассмотрены особенности реализации метода проектов по биологии в школе. Приведены примеры реализованных исследовательских проектов по микробиологии. Выявлено значение метода проектов в формировании умений и навыков обучающихся, а также их мотивацию к исследовательской деятельности.

Ключевые слова: биология, метод проектов, формирование исследовательских навыков.

Annotation. The paper discusses the features of the implementation of the method of projects in biology at school. Examples of implemented research projects in microbiology are given. Revealed the importance of the project method in the formation of skills and abilities of students, as well as their motivation for research activities.

Keywords: biology, project method, development of research skills.

Введение. Современный подход в преподавании биологии включает в себя в обязательном порядке использование проектного метода, так как по требованиям ФГОС ООО обучающиеся должны овладеть не просто совокупностью знаний по предмету, но и способностью применять полученные теоретические основы для решения новых познавательных и практических задач [5].

Поэтому актуальным является развитие у обучающихся умения пользоваться исследовательскими методами: изучать дополнительный теоретический материал по теме исследования, систематизировать полученные новые научные данные и уметь их анализировать с разных точек зрения, выдвигать гипотезы, применять статистические методы обработки полученных данных, делать выводы и заключения в рамках реализации образовательных проектов по биологии [2, 3].

Реализация проекта подразумевает индивидуальную работу школьника по решению различных вопросов: определение актуальной темы, выдвижение гипотезы, выбор объекта и предмета исследования, определение метода исследования, методики постановки эксперимента, анализ и обработка полученных результатов, формирование выводов соответствующих полученным результатам исследования, создание проектного продукта с рекомендациями сферы его использования [3].

Отличительной чертой проектов по биологии является дальнейшее развитие умений и навыков школьников, которые они приобретают в ходе выполнения лабораторных и практических работ в процессе обучения, а так же проект по биологии могут стать базой подготовки к выполнению практико-ориентированных заданий в формате PISA. В ходе выполнения исследовательской работы у участников образовательных проектов повышается мотивация к изучению биологии, развивается творческий потенциал, аналитическое и критическое мышление. Самостоятельное решение проблемы в рамках реализации проекта носит практический характер и имеет прикладное значение для самих открывателей [3, 5].

Анализ литературы подтверждает преимущества проектного метода в формировании внутрипредметных и межпредметных связей, мотивация обучения повышает самооценку обучающихся, которые видят конечный результат своей деятельности, помогает им определиться с выбором будущей профессии, адаптироваться в окружающей действительности, непростых социально-экономических условиях жизни [3].

Изложение основного материала статьи. Говоря об исследовательской работе обучающихся, необходимо отметить некоторые особенности организации данной работы. Учитель – руководитель исследовательского проекта, должен помнить, что обучающийся основной школы не имеет опыта работы подобной деятельности и самостоятельно предложить тему исследования практически не может. Соответственно, учитель должен предложить тему исследования. К тому же, обучающийся имеет слабое представление о том, что такое научное исследование, какие этапы оно включает, как надо осуществлять поиск информации и как обрабатывать имеющиеся в наличии факты, как проводить эксперименты. Также, у обучающегося отсутствуют знания и навыки оформления результатов исследований и формулирования выводов по своей работе.

Таким образом, значимая роль здесь отводится учителю, который в процессе индивидуальной работы с учеником призван помочь в выборе темы предполагаемого исследования, определить круг рассматриваемых вопросов и решаемых задач. Важно, чтобы обучающийся понял конкретную значимость своего исследования, возможность его использования в прикладных целях, а также направления дальнейшего развития проекта. Необходимо понимать, что научно-исследовательская деятельность обучающихся – это процесс совместной работы обучающегося и учителя.

В данной статье рассматривается опыт организации и проведения проектной деятельности МОУ СОШ №26 г.о. Орехово-Зуево Московской области в 8-10 классах. В целях организации работы над проектом совместно с микробиологической лабораторией ГОУ ВО МО ГГТУ биолого-химического факультета были разработаны методики по выполнению микробиологических исследований, адаптированные к использованию в школьных условиях. Тематика проектов была ориентирована на выполнение исследований по темам: «Влияние различных моющих средств на микрофлору кожи» и «Изучение микрофлоры воздуха школьных помещений».

В ходе реализации проекта «Влияние различных моющих средств на микрофлору кожи» использовался микробиологический анализ загрязнения рук методом смыва, который проводился в условиях школьного кабинета биологии. Для анализа бактериологического загрязнения рук применялись только стерильные

материалы и оборудование: питательная среда МПА (мясопептонный агар), физиологический раствор, медицинские салфетки 5*5, контейнеры для забора биологических жидкостей, стеклянные пипетки на 1мл и на 5мл, груша для работы с пипетками (либо автоматическая пипетка на 1-5мл со стерильными наконечниками), чашки Петри, медицинский пинцет, шприцы на 5мл, горелка спиртовая или газовая.

Подготовка оборудования к работе:

1. Стерилизация медицинского пинцета осуществлялась обработкой в открытом пламени горелки.
2. Чашки Петри отмыть, используя тиосульфат натрия, просушить, завернуть в пергаментную бумагу и стерилизовать в сухо-жаровом шкафу при температуре 160-170°C в течении 1-1,5 часов. Посуда перед выгрузкой должна полностью остыть иначе стерильность полностью нарушается. Сложность этой обработки в школе можно избежать, используя готовые стерильные чашки Петри.

3. Приготовление питательной среды: в качестве субстрата для выращивания микробов использовали питательный агар для культивирования микроорганизмов (ГРМ-агар) ТУ 9398-020-78095326-2006. Основой для приготовления которого является панкреатический гидролизат рыбной муки, пептон ферментативный, натрия хлорид, агар микробиологический, pH 7,1-7,5. Приготовление среды проводили в соответствии со стандартной методикой [1].

Методика проведения эксперимента:

При проведении эксперимента стерильной салфеткой предварительно смоченной физиологическим раствором обрабатывают внутреннюю и наружную поверхность кистей рук. Салфетку помещают в стерильный контейнер для взятия биологических жидкостей, в который предварительно заливают 5мл стерильного физиологического раствора и встряхивают его в течение 5 минут. Далее 1 мл раствора помещают в стерильную чашку Петри, расплавляют стерильную питательную среду, охлаждают до температуры 40°C и заливают в чашку Петри с предварительно внесенной биологической пробой.

Данная методика позволила осуществить исследовательский проект на тему «Влияние различных моющих средств на микрофлору кожи», в процессе работы над которым обучающиеся смогли определить эффективность различных гигиенических средств для рук, проводя смывы после тестирования конкретного средства.

Работа над таким проектом была проведена обучающимися с использованием различных моющих средств. В ходе реализации данного проекта исследовались антисептические свойства пяти видов гигиенических средств: мыло жидкое «Absolut», «AURA», крем-мыло «Ушастый нянь», гель-санитайзер, мыло хозяйственное твердое. В результате эксперимента обучающимися было установлено, что лучшими бактерицидными свойствами обладает жидкое мыло «AURA» (таблица 1).

Таблица 1

Результаты анализа микрофлоры кожи

	Количество колониеобразующих единиц		
	Контроль	После первой обработки рук	После второй обработки рук
1. Мыло жидкое «Absolut» - Classic	129	31	0
2. Жидкое мыло «AURA»	38	4	0
3. Крем-мыло «Ушастый нянь»	22	14	4
4. Мыло «Камей»	42	19	7
5. «Хозяйственное»	197	87	18
6. Санитайзер «LP care гель для рук»	148	25	2

Методика реализации проекта «Изучение микрофлоры воздуха школьных помещений» имеет отличительные особенности.

В зависимости от принципа улавливания бактерий, микробиологические методы исследования воздуха разделяют на седиментационные, фильтрационные и аспирационные. Нами был выбран метод естественной седиментации (метод Коха), основанный на осаждении микроорганизмов под действием силы тяжести на поверхность плотной питательной среды. Открытую чашку Петри с питательной средой оставляют на горизонтальной поверхности на период седиментации, который составлял 5 минут. Затем чашку закрывают и после инкубации в термостате при температуре 25°C проводят подсчет выросших колоний [1].

Подготовка лабораторной посуды и приготовление питательной среды проводились по указанным выше методикам.

Взятие проб проводилось в учебное время в выбранных нами помещениях. Отбор проб производили в заданных точках. При этом открывались чашки Петри со стерильной питательной средой, заранее пронумерованные маркером. Время седиментации составляло 5 минут. Далее чашки Петри закрывали и помещали в термостат.

После этого они хранились при температуре 25°C в течение 2-х суток и производили учет результатов.

Этот метод позволяет определить количество микроорганизмов в единице объема воздуха. Подсчитывают число колоний, определяют площадь дна чашки и вычисляют количество микроорганизмов в 1 м³ воздуха.

Используя данный метод анализа содержания бактерий в 1 м³, обучающиеся провели исследование на содержание бактерий в школьных помещениях после урока, после проветривания, а в кабинете №9 дополнительно после обработки помещения ультрафиолетовой лампой в течение 10 мин (таблица 2).

Результаты исследования

№ пробы	Помещение	Количество колоний	Количество микроорганизмов
1	9 кабинет в конце 4 урока	12	1528
2	9 кабинет после проветривания	7	892
14	9 кабинет в конце 5 урока	14	1783
15	9 кабинет в конце перемены после использования ультрафиолетовой лампы и дальнейшего проветривания	5	637
3	3 кабинет в конце урока	14	1783
4	3 кабинет после проветривания	8	1019
5	10 кабинет в конце урока	14	1783
6	10 кабинет после проветривания	10	1274
7	Столовая в конце перемены	13	1656
8	Туалет женский 1 этаж в конце перемены	15	1911
9	Туалет женский 2 этаж в конце перемены	26	3312
10	Раздевалка при спортивном зале	16	2038
11	Спортивный зал	35	4458
12	Коридор 1 этаж (рядом с кабинетом 5)	8	1019
13	У входа в школу на перемене	23	2930

В ходе проведенного исследования обучающимися было выявлено, что наибольшее количество микроорганизмов в воздухе обнаружено в следующих помещениях: спортивный зал (4458 в 1м³), раздевалка при спортивном зале (2038 в 1м³) и коридор у входа в здание школы (2930 в 1м³), что вполне объяснимо близостью данных помещений к входу в школу и интенсивностью движения людей в данных помещениях, так как все микроорганизмы попадают в помещение школы с улицы воздушными потоками и с пылью на обуви. Кроме того, большое количество бактерий было обнаружено в женском туалете на втором этаже (3312 в 1м³).

Проба из столовой показала среднее содержание микроорганизмов в воздухе.

Проведенный анализ микрофлоры воздуха в школьных кабинетах после проветривания показал снижение содержания микробного числа в 1 м³ воздуха в протестированных помещениях: в кабинете № 9 в 1,71 раз, в кабинете № 3 после проветривания 1,75 раз, в кабинете №10 в 1,39 раз. В кабинете № 9 после использования ультрафиолетовой лампы и проветривания микробное число в 1м³ снижается в 2,79 раз.

А использование ультрафиолета в кабинете 9 позволило снизить содержание бактерий по отношению к количеству микроорганизмов в воздухе в конце урока 2,8 раз.

По результатам исследований обучающимися было проведен анализ на соответствие качества воздуха санитарно-эпидемиологическим требованиям. Проведенный анализ содержания микробов в тестированных помещениях в зимнее время соответствует санитарно-эпидемиологическим требованиям в соответствии рекомендациями гигиенических показателей чистоты воздуха жилых помещений (А. И. Шафир) и критериям санитарной оценки воздуха жилых помещений (Лерина И.В. и Педенко А.И.) (таблицы 3, 4).

В ходе проведенного эксперимента обучающиеся сделали вывод, что ни один из полученных в результате исследований показателей не выходит за пределы критериев оценки чистоты воздуха и гигиенических показателей чистоты воздуха жилых помещений. Таким образом, протестированные нами помещения пригодны для нахождения в них обучающихся.

**Рекомендуемые критерии для санитарной оценки воздуха жилых помещений
(Лерина И.В. и Педенко А.И.)**

Оценка воздуха	Число микроорганизмов в 1 м ³ воздуха	
	Летний режим	Зимний режим
Чистый	Менее 1500	Менее 4500
Грязный	Более 2500	Более 7000

Рекомендуемые гигиенические показатели чистоты воздуха жилых помещений (А.И. Шафир)

Степень чистоты воздуха	Кол-во бактерий в 1 м ³
Чистый	до 2000
Удовлетворительно чистый	от 2000 до 4000
Слабо загрязненный	от 4000 до 7000
Сильно загрязненный	> 7000

Обучающиеся отметили, что анализ микрофлоры воздуха в различных кабинетах до и после проветривания показал уменьшение содержания количества микроорганизмов в воздухе после проветривания. Использование ультрафиолетовой лампы и дальнейшее проветривание дает наибольший эффект.

В ходе реализации данного проекта обучающимися, было решено продолжить работу над данным исследованием, необходимо провести повторные пробы воздуха на наличие микроорганизмов в зависимости от степени озеленения кабинетов, провести отбор проб до и после влажной уборки кабинетов. А также осуществить качественный анализ колоний микроорганизмов.

Таким образом, работа над проектом позволяет формировать и развивать у обучающихся навыки научно-исследовательской работы и мотивировать на дальнейшее познание в области биологических исследований.

В целом, работа над представленными проектами была реализована по следующему алгоритму (таблица 5):

Таблица 5

Алгоритм реализации проектов

№ п/п	Этапы проекта	«Влияние различных моющих средств на микрофлору кожи»	«Изучение микрофлоры воздуха школьных помещений»
1	Поисковый	Выбор темы проекта и определение его актуальность.	
2	Аналитический	Анализ литературы по теме проекта. Составление плана реализации проекта. Разработка методики проведения проектного исследования.	
3	Практический	– Выбор нескольких моющих средств для проведения исследования. – Выбор экспериментальной группы школьников.	Выбор школьных помещений для проведения исследования.
		Анализ данных, полученных в ходе исследования и формулировка выводов.	
		Создание брошюр для обучающихся начальной школы о правилах соблюдения личной гигиены.	Создание буклета с санитарно-эпидемиологическими рекомендациями по проветриванию помещений для предупреждения инфекций передающихся воздушно-капельным путем.
4	Презентационный	Создание презентации и подготовка к публичной защите проекта и его продукта.	

Выводы. Таким образом, в ходе реализации в школе исследовательских проектов по микробиологии обучающиеся приобрели новые умения и навыки: освоили особенности проведения стерилизации лабораторной посуды и питательных сред, приобрели навыки работы с микробиологическими объектами, научились проводить анализ полученных результатов и интерпретировать полученные данные и делать выводы в соответствии с результатами эксперимента. Выполнение проекта потребовало изучения дополнительной научной литературы, что способствовало развитию познавательного интереса к биологии у обучающихся.

В целом, исследовательская деятельность позволяет обучающимся осознать свою принадлежность к большой науке, знакомит с методами научной и творческой работы. А процесс формирования у обучающихся навыков исследовательской работы требует тесного сотрудничества учителя и ученика.

Литература:

1. Гусев М.В., Минеева Л.А. Микробиология. М.: Академия, 2003. 464 с.
2. Дроганова Т.С., Поликарпова Л.В., Конищев А.С. Организация проектно-исследовательской деятельности по биологии в средней школе в условиях реализации сетевой образовательной программы // Педагогическое образование и наука, 2018. №4. С 132-137.
3. Иванова О.А., Сапронова С. Г. Проектная деятельность в рамках биологического образования // Обучение и воспитание: методики и практика, 2014 №12 С. 23-25.
4. Кузичева Т.П. Методика и практика руководства исследовательской деятельностью обучающихся по биологии и экологии в общеобразовательной школе // Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 2018. С. 60-64.

5. Сапронова С.Г., Балабина И.П., Сафонова Е.Г. Основы проектно-исследовательской деятельности по биологии в школе // Современные тенденции развития науки и технологий, 2018. С. 98-100.

6. Сычева Л.А. Творческий проект как личностно-ориентированный способ организации самостоятельной исследовательской деятельности учащихся в условиях работы по ФГОС ООО // Педагогическое мастерство, 2018. С. 26-30.

Педагогика

УДК 37.02

кандидат педагогических наук, доцент Купцова Светлана Анатольевна

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

Аннотация. В настоящее время в связи с пандемией актуальным является обеспечение эффективности обучения, соответствующего потребностям и способностям студентов. Остро встала проблема адаптации, трансформации образовательного процесса с учетом реалий дистанционного формата обучения, требуются эффективные инструменты для активного привлечения обучающихся к продуктивной самостоятельной деятельности, для формирования индивидуального уникального контента для каждого студента. В связи с этим в статье определен круг вопросов, возникших при рассмотрении данной темы; проанализированы результаты анкетирования студентов; предложены возможные способы решения. Также представлены формы организации самостоятельной работы обучающихся, содержание учебных материалов, педагогические условия для повышения эффективности самостоятельной работы и перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: самостоятельная работа, дистанционное обучение, дисциплины здоровьесберегающей направленности, педагогический университет.

Annotation. Nowadays, in connection with the pandemic, it is urgent to ensure the effectiveness of learning that corresponds to the needs and abilities of students. The problem of adaptation, transformation of the educational process taking into account the realities of distance learning format has become acute, effective tools for active involvement of students in productive independent activity, for forming individual unique content for each student are required. In this regard, the article identifies the range of issues arising in the consideration of this topic; analyzes the results of students' survey; offers possible solutions. The forms of organization of students' independent work, the content of learning materials, pedagogical conditions for improving the efficiency of independent work and the prospects for further research are also presented.

Keywords: self-study, distance learning, health promotion disciplines, teacher training university.

Введение. Педагогическое образование рассматривается как открытая, мобильная, интегративная образовательная система, имеющая гибкую и разветвленную структуру и в достаточной степени учитывающая индивидуальные особенности каждого обучающегося [1]. Сегодня в условиях пандемии происходит активная цифровизация педагогического образования, переход на дистанционный режим учёбы и работы. В связи с этим особую актуальность обретает совершенствование процесса обучения, актуализация учебных материалов. Организация самостоятельной работы студентов становится одним из ключевых моментов в образовательном процессе, важное значение приобретает развитие у студентов умений и навыков самостоятельной учебной работы, мотивации их профессионального роста, воспитание их творческой активности [2]. Умение самостоятельно работать с учебным материалом является необходимой составляющей при формировании профессиональных компетенций у студентов. От качества обучения будущих учителей на современном этапе зависит качество обучения следующих поколений [3, 4].

Достоинствам и недостаткам цифровизации образования, в том числе и педагогического, посвящены работы современных ученых (О.Б. Даутова, Е.Л. Голант, Б.Л. Есипов, П.П. Пидкастый, Р.Г. Лемберг, Y.K. Chan, P. Thompson и др.) [5, 6, 7]. Рассматриваются аспекты организации самостоятельной работы студентов в условиях информационно-образовательной среды, новые черты организации научно-исследовательской деятельности путем усиления роли самостоятельной работы в условиях дистанционного образования.

Несмотря на имеющиеся исследования, проблема повышения эффективности самостоятельной работы в дистанционной форме остается актуальной в связи как с особенностями динамики мышления современного поколения, так и с продолжающимся активным развитием цифровой техники, быстрым устареванием ресурсов и, как следствие, постоянно растущей потребностью в изменении средств обучения [8, 9].

Целью работы является описание и анализ педагогических возможностей самостоятельной работы, определения условий ее организации, поиск форм и методов включения студентов в процесс самопознания и саморазвития при изучении дисциплин здоровьесберегающей направленности в условиях дистанционного обучения.

Изложение основного материала статьи. Теоретический метод, включающий изучение и анализ научной литературы (психолого-педагогической, учебно-справочной, методической). Эмпирический метод, включающий наблюдение, анкетирование, беседу, эксперимент и анализ полученных данных. Данные методы позволили определить круг вопросов, которые возникли при рассмотрении темы исследования и предложить некоторые возможные способы решения. Во время проведения занятий экспериментально были апробированы различные формы организации самостоятельной работы студентов. Во время наблюдения, анкетирования и эксперимента проводился анализ поступающей информации с целью определения педагогических условий, формы организации и содержания самостоятельной работы.

Известно, что в научной литературе содержится большое количество определений самостоятельной работы. Так, например, Е.Я. Голант отмечает, что самостоятельная работа проявляется в каждом виде учебной деятельности, способствует развитию навыков систематической работы и новых способов учебной деятельности без прямого контроля со стороны преподавателя.

П.П. Пидкастый определяет самостоятельную работу студента как решение конкретной познавательной задачи, возможность овладения навыками умственной деятельности, при соблюдении режима труда.

Согласно Б.П. Есипову самостоятельная работа - это работа, которая выполняется по заданию преподавателя в специально предоставленное время. Автор подчёркивает наличие воспитательного потенциала самостоятельной работы - формирование и воспитание самостоятельности [10].

На наш взгляд самостоятельная работа, это составная часть процесса обучения, индивидуальная или коллективная деятельность, представляющая собой динамическую систему приемов наблюдения, обобщения, систематизации, запоминания, воспроизведения изучаемого материала, направленная на формирование потребности к самообразованию и самовоспитанию. Роль преподавателя заключается в том, чтобы студенты чётко осознавали поставленные в задании цели, направляли усилия воли на их достижение, получали результат. В целом - самостоятельная работа студентов - этап систематизации полученных знаний, демонстрация степени усвоения полученных в ходе занятий знаний по изученной теме.

Самостоятельная работа студентов направлена на выполнение ряда задач: систематизации и закрепления теоретических знаний и практических навыков; формирование умений самостоятельно работать с информативной, использовать нормативную, правовую, справочную учебную и научную литературу; формирование самостоятельного мышления.

В рамках самостоятельной работы реализуется принцип непрерывности обучения как инструмент интеграции дисциплин здоровьесберегающей направленности в научно-исследовательскую работу студента. Кроме того, принцип непрерывности обучения способствует адаптации к новым вызовам реальности, поскольку смена парадигмы и приоритетов в педагогике идет постоянно [11, 12]. В процессе самостоятельной работы активизируются творческие способности студента, развиваются мышление, логика, самоконтроль, самокоррекция, самоанализ и самооценка. Всё это необходимо для подготовки будущих учителей к руководству исследовательской деятельностью школьников [13, 14].

В целом при выполнении заданий самостоятельной работы у студентов в процессе изучения дисциплин здоровьесберегающей направленности в условиях дистанционного обучения, были выявлены следующие трудности:

- большой объём работы (в том числе и по другим дисциплинам);
- в расставлении приоритетов и определении порядка, срочности выполнения заданий;
- поиска необходимой информации для выполнения заданий (отделить значимую информацию от «белого шума»);
- ориентировки в содержании учебных материалов (обучающиеся подчеркивали значимость лекционных занятий, онлайн консультаций с преподавателем);
- обобщения информации (теоретических положений, их взаимосвязи между собой и с практическим применением).

Обучающиеся хотели бы выполнять задания в рамках самостоятельной работы в электронном виде и представлять их в форме веб-конференций.

Также студенты отметили, что в формате дистанционного обучения именно самостоятельная работа приобретает особое значение. При этом часть заданий обучающимися выполнялась невнимательно, «в последний момент», что не способствует ее освоению.

После анализа анкет студентов, наблюдения и бесед мы провели усовершенствование электронных учебных курсов дисциплин здоровьесберегающей направленности в дистанционной образовательной среде Moodle.

Студентам были предложены следующие виды самостоятельных учебных заданий:

- поисковая работа с теоретическими источниками, анализ учебной, методической литературы с целью поиска ответов на поставленные в заданиях вопросы (из перечня основной и дополнительной, информационных баз данных, ресурсов сети Internet); анализ текстов; составление библиографических списков; постановка и решение исследовательских задач в области здорового образа жизни в педагогическом образовании;

- работа с нормативными документами;
- работа с понятийным аппаратом (поиск и сравнительный анализ определений, суждений по содержанию понятий, соотношение родственных понятий);
- творческая и самообразовательная работа (использование некоторых методов диагностики здорового образа жизни педагога; выполнение заданий по актуальным проблемам здорового образа жизни в профессиональной деятельности педагога; проектирование индивидуального образовательного маршрута, выбор средств и способов его реализации).

Материалы для самостоятельного изучения стали более вариативными и были представлены в разных формах (презентации, видеоматериалы, творческие задания, тестовые задания, задания для построения индивидуального маршрута самостоятельной работы, методические рекомендации для выполнения самостоятельной работы).

В дистанционных условиях оказалась эффективной самостоятельная работа студентов в виде подготовки докладов / презентаций, проведения занятий в форме веб-конференций, а также самостоятельное создание обучающимися учебных материалов (например, подготовка видеоматериалов, обзор сайтов сети интернет по выбранным темам, изучаемым в рамках дисциплины). Такая форма работы полезна для обучающихся, так как созданные материалы могут быть апробированы ими во время практики, а также отражены в выпускных квалификационных работах.

Задачи самостоятельной работы, сформулированные преподавателем, были доведены до студентов, при необходимости переформулированы для того, чтобы они были поняты и приняты студентами (т.к. студенты должны понимать, какие умения отрабатываются - например, использовать научные понятия при ответе на вопросы по изучаемой теме, при анализе ситуаций и др.).

На занятиях нами использовались различные формы и содержание самостоятельной работы студентов. Так, например, были разработаны индивидуальные задания:

- выполнение работ по заданию преподавателя в электронном виде (конспектирование литературы по конкретной теме, описание результатов целевого наблюдения по определенной проблеме и т.п.);
- целевое наблюдение с последующим описанием и анализом (анализ работы образовательных организаций по сохранению и развитию здоровья и т.п.);
- учебно-практическая работа (составление таблиц, моделей, схем; организация занятий или воспитательной работы в сфере здорового образа жизни и т.п.).

Результаты такой работы были оформлены в виде докладов, презентаций, видеоматериалов и представлены на практических занятиях в формате веб-конференций.

Для организации самостоятельной работы студенты были сориентированы по источникам литературы, а также им оказана методическая помощь в подготовке к самостоятельной работе. Для этого нами были составлены и размещены в среде Moodle рекомендации по выполнению самостоятельной работы. Прописаны и представлены как в устной форме, так и в системе Moodle, критерии оценки выполнения заданий. Также заранее нами были подготовлены вопросы для обсуждения результатов проделанной самостоятельной работы, продумана тематика заданий для самопроверки.

Кроме того, значимым моментом в организации самостоятельной работы явилась рационализация режима дня студентов, учет санитарно-гигиенических и эстетических условий при выполнении учебных заданий; освоение и усовершенствование индивидуальной техники самостоятельной работы на различных занятиях для активизации работы по самовоспитанию и самосовершенствованию.

Консультирование студентов по вопросам самостоятельной работы проводилось на практических занятиях. На этих занятиях мы ставили учебную задачу, определяли совместно со студентами последовательность выполнения ими самостоятельной работы. В дальнейшем на практических занятиях мы реализовывали форму диалогового обучения с обязательным получением обратной связи. Обратная связь была организована в форме анкетирования, бесед, обсуждения процесса и итога выполнения самостоятельной работы. Кроме того, дополнительная поддержка студентов при подготовке к учебным занятиям, выполнении самостоятельной работы (по их просьбам) осуществлялась в WhatsApp и по электронной почте.

После совершенствования электронных учебных курсов в центре дистанционной поддержки обучения Moodle обучающиеся отметили значимую роль преподавателей в организации изучения дисциплин здоровьесберегающей направленности: четкое изложение материала на лекционных занятиях; понятную, приемлемую траекторию для самоорганизации учебной работы.

Студенты отметили атмосферу психологического комфорта на занятиях и возможность высказать свое мнение. Обучающиеся подчеркнули, что изучение дисциплин здоровьесберегающей направленности в университете необходимо для умения грамотно заботиться о своем здоровье, формирования культуры здоровья, развития навыков самообразования и самовоспитания.

Студенты указали на оптимальный объем самостоятельной работы, наличие в ней практической составляющей. Учебная работа, по мнению обучающихся, наиболее эффективна в процессе самостоятельного создания учебных материалов (докладов, презентаций, видеоматериалов, учебных задач и заданий).

Таким образом, для повышения эффективности самостоятельной работы студентов в педагогическом университете:

- проводится научная организация и четкое планирование всех занятий, включая проектирование занятий совместно со студентами;
- подготовка теоретического и практического материала проводится с обязательным предварительным размещением учебных презентаций и заданий для самостоятельной работы в системе Moodle;
- происходит обсуждение правил совместной работы преподавателей и студентов в начале занятий, а также реализуется форма диалогового обучения в процессе занятий с обязательным получением обратной связи.

Самостоятельную работу студентов в педагогическом университете можно рассматривать как синтез образовательных подходов, направленных на:

- раскрытие индивидуальности обучающегося и в целом - «человеческого капитала»;
- подготовку высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту;
- создание условий для непрерывного образования в течение всей жизни и обеспечение мобильности в быстро меняющихся условиях жизни.

Выводы. Подчеркнем, что в организации самостоятельной работы важное значение играет использование новейших информационных технологий, информационной среды вуза. Среда Moodle, используемая в университете, удобна для организации самостоятельной работы и контроля студентов при обучении дисциплинам здоровьесберегающей направленности, в частности, для индивидуализации учебных заданий.

Перспективами дальнейших исследований, на наш взгляд, является смешанное обучение, а также создание и актуализация разработанных материалов с высокой степенью интерактивности, адаптация их под разные образовательные платформы и приложения.

Литература:

1. Верещагина Н.О. Особенности организации педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности (уровень образования - бакалавриат) / Верещагина Н.О., Попова Р.И., Станкевич П.В. // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. - Санкт-Петербург, 2019. - N 194. - С. 156-162.

2. Макарова Н.С. Педагогический университет в условиях цифровой трансформации образования // Познание и деятельность: от прошлого к настоящему. Материалы I Всероссийской междисциплинарной научной конференции. - 2019. С. 176-181.

3. Plewka C.Z. Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. Shepherd, S. Strengthening the university executive: The expanding roles and remit of deputy and pro-vice-chancellors. Higher Educ Q., 72. 2009. P. 40-50.

4. Ладыец Н.С., Неборский Е.В., Богуславский М.В., Наумова Т.А. Социально-образовательные аспекты формальной актуализации теории и практики цифрового университета в условиях пандемии COVID-19 // Вестник Удмуртского университета. Социология. Политология. Международные отношения. 2020. Т. 4. № 2. С. 125-131.

5. Даутова О.Б. Организация самостоятельной работы студентов высшей школы: учебно-методическое пособие для преподавателей высшей школы / О.Б. Даутова; под редакцией А.П. Тряпицкой. - Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. 2011. - 111 с.

6. Chan Y-K. Investigating the Relationship among Extracurricular Activities, Learning Approach and Academic Outcomes: A Case Study. Active Learning in Higher Education, 17(3). 2016, P. 223-233. Retrieved from: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1469787416654795#articleShareContainer>.

7. Thompson P. Communication Technology Use and Study Skills. *Active Learning in Higher Education*, 18 (3), (2017). P. 257–270. Retrieved from: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1469787417715204#articleCitationDownloadContainer>
8. Пискунова И.В., Сошникова О.А., Черепова К.Г. Реализация дистанционного обучения в период мировой пандемии на платформе idroo.com // *Молодой ученый*. 2020. № 14 (304). С. 26-27.
9. Поняева Т.А. Использование системы Moodle в дистанционном обучении как основа непрерывного обучения в вузе в условиях пандемии // *Успехи гуманитарных наук*. 2020. № 8. С. 161-163.
10. Мельниченко Я.И. Личностно-ориентированный подход к организации самостоятельной работы студентов с использованием интернет-ресурсов: диссертация канд. педагог. наук / Казан. гос. ун-т им. В.И. Ульянова-Ленина, Казань. 2008. - 249 с.
11. Дятлова Ю.О. Современные требования к организации и контролю самостоятельной работы студентов в условиях информационно-образовательной среды российских вузов // *Сибирский педагогический журнал*. 2020. № 2. С. 47-57.
12. Малиатаки В.В., Киричек К.А., Вендина А.А. Дистанционные образовательные технологии как современное средство реализации активных и интерактивных методов обучения при организации самостоятельной работы студентов // *Открытое образование*. 2020. Т. 24. № 3. С. 56-66.
13. Пучкова Е.Б., Темнова Л.В., Сорокоумова Е.А., Чердымова Е.И. Готовность преподавателей вузов к дистанционной работе в период пандемии COVID-19 // *Перспективы науки и образования*. 2020. № 6 (48). С. 89-102.
14. Шатуновский В.Л., Шатуновская Е.А. Ещё раз о дистанционном обучении (организация и обеспечение дистанционного обучения) // *Вестник науки и образования*. 2020. № 9-1 (87). С. 53-56.

Педагогика

УДК 54.378

кандидат педагогических наук, доцент Куулар Лариса Лопсановна
ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет» (г. Кызыл)

СИСТЕМА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. Статья посвящена проблемам разработки и конструирования учебно - методических заданий, направленных на формирование профессиональной методической деятельности будущего педагога, учителя химии. Целями комплекса самостоятельных работ является содействие формированию и развитию у студентов профессиональных компетенций, позволяющих им в дальнейшем осуществлять профессиональную методическую деятельность в области химического образования для успешной реализации учебно-методической работы в процессе преподавания химии в школе.

Ключевые слова: учебно-методическое обеспечение, учебно-методические задания, самостоятельная работа.

Annotation. The article is devoted to the problems of development and construction of educational and methodological tasks aimed at the formation of professional methodological activity of the future teacher, teacher of chemistry. The goals of the complex of independent works are to promote the formation and development of students' professional competencies that allow them to further carry out professional methodological activities in the field of chemical education for the successful implementation of educational and methodological work in the process of teaching chemistry at school.

Keywords: educational and methodological support, educational and methodological tasks, independent work.

Введение. В настоящее время современные образовательные технологии, ориентированные на организацию самостоятельной работы студентов, требуют новых подходов. Один из них – системный подход, который использован при разработке системы учебно - методических заданий модуля методических дисциплин «Методическая подготовка учителя химии». Системный подход предполагает изложение комплекса учебно - методических заданий в определённой последовательности с нарастающей степенью сложности для организации самостоятельных работ, обеспечивающего освоение студентами профессиональных компетенций в области методической деятельности.

Изложение основного материала статьи. Анализ научно-исследовательских работ в области рассматриваемой проблемы:

- самостоятельная работа как составляющая образовательного процесса [1, 2, 4, 7, 15, 20];
- учебно-методическое обеспечение в системе высшего образования [6, 14, 17, 18, 21];
- система учебно-методических заданий как совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных практико-ориентированных заданий [8, 9, 10, 11, 12, 19, 22, 23].

Организация самостоятельной работы в высшей школе требует нахождения форм его организации в условиях требований ФГОС ВО, соответствующего учебно-методического обеспечения с учетом специфики учебного предмета. ФГОС определяют в качестве важнейшей составляющей – требования к условиям реализации программы, в том числе к учебно-методическому обеспечению. Анализ проблемы организации самостоятельной работы в современной высшей школе показывают, что важным условием для активизации самостоятельной работы является наличие соответствующего учебно-методического обеспечения. Актуальность настоящего исследования определяется потребностью разработки системы учебно-методических заданий для организации самостоятельной работы студентов в соответствии со спецификой учебного модуля «Методическая подготовка учителя химии» на основе которого достигается эффективное формирование и освоение профессиональных компетенций.

В последние годы в педагогике в связи с внедрением ФГОС ВО достаточно часто стали использоваться термин «учебно-методическое обеспечение». Считается, что умения проектировать и конструировать учебно-методическое обеспечение являются составной частью методологической культуры, которой должен обладать каждый преподаватель. Современная литература по проблеме разработке учебно-методического обеспечения насчитывает множество работ методологического, общедидактического, методического и

технологического плана. Понятие «учебно-методическое обеспечение» рассматривается в исследованиях по-разному: как механизм успешной реализации требований ФГОС в системе высшего и общего образования [3, 6, 14]; инновационный подход к модернизации учебно-методического обеспечения дисциплин, курсов, разделов и тем [5, 16, 18, 21]; как средство организации самостоятельной работы студентов [12, 13, 17]; как интегративная дидактическая единица учебного процесса в вузе [19, 22, 23].

Разрабатывая систему учебно-методических заданий [9, 10, 11, 12], мы опирались на исследования по оптимизации процесса обучения Ю. К. Бабанского, по проектированию систем средств обучения Т.С. Назаровой, С.Г. Шаповаленко и на методические подходы Г.М. Чернобельской, М.С. Пак, Г.С. Качаловой. Разработанная нами система учебно-методических заданий состоит из двух взаимосвязанных и взаимообусловленных модулей, первый модуль охватывает комплекс обязательных заданий из курса методики обучения химии. Второй модуль включает комплекс заданий, изучаемый по выбору вузов в соответствии с направлениями подготовки бакалавров и магистров. Содержание двух моделей раскрывается с помощью учебно – методических заданий практико-ориентированного характера.

По мнению М.В. Шингарёвой компетентностно ориентированная задача — это отраженная в сознании студента и объективированная в знаковой модели проблемная ситуация, соответствующая определенному виду профессиональной деятельности и компетенции выпускника [22, С. 107]. Под системой компетентностно ориентированных задач понимает совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных компетентностноориентированных задач, оптимально обеспечивающую освоение студентами профессиональных компетенций, позволяющую осуществлять оперативную и итоговую диагностику успешности образовательного процесса и уровня сформированности указанных компетенций [23, С. 113]. На основании работ М.В. Шингаревой под системой учебно-методических заданий понимаем совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных практико-ориентированных заданий модуля «Методическая подготовка учителя химии», оптимально обеспечивающую освоение студентами профессиональных компетенций в области профессиональной методической деятельности, позволяющую осуществлять уровни сформированности компетенций посредством самостоятельных работ.

Учебное задание – это многоплановая дидактическая категория. Оно является единицей построения процесса обучения [19, С. 112]. Таким образом, в нашем исследовании каждая самостоятельная работа двух моделей содержит учебно-методическую информацию и методические рекомендации, способствующие формированию умений наблюдать, сравнивать, анализировать, устанавливать зависимости, делать выводы, самостоятельно вести отбор, анализ, решение и проектирование, осуществление педагогического эксперимента, оформлять их результаты. А также содержит упорядоченную информацию, необходимую и достаточную для достижения результатов обучения в отведенный для дисциплины ресурс времени.

Приведем один пример задания в рамках самостоятельной работы. Представленное задание практико-ориентированного характера предлагаем студентам с целью обучения их последовательности действий при выполнении самостоятельной работы «Анализ и разработка рабочей программы по предмету или ее фрагмента», так как разработка рабочей программы по предмету является одним из требований ФГОС СОО и ОО.

Содержание каждого задания в рамках системы учебно-методических заданий представлено шестью пунктами: начинается с цели и задачи, условия и требования к выполнению задания, определения планируемых результатов обучения, а завершается методическими сопровождениями. Это позволяет сформировать целостное представление об изучаемой дисциплине, описать ее как сложную систему, объединенную логикой.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА № _____ **«АНАЛИЗ И РАЗРАБОТКА РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ПО ПРЕДМЕТУ ИЛИ ЕЕ ФРАГМЕНТА»**

Цель самостоятельной работы: содействие формированию и развитию у студентов профессиональных компетенций, позволяющих им в дальнейшем осуществлять педагогическую деятельность в области химического образования посредством овладения методическими умениями: проанализировать, выбирать и разработать рабочую программу по химии для успешной реализации учебно-методической работы в процессе преподавания химии в школе.

Задачи самостоятельной работы:

1. сформировать понятие об особенностях отбора, анализа, конструирования и разработки рабочих программ по химии;
2. вооружить методическими знаниями и умениями, обеспечивающими реализацию целей разработки содержания рабочей программы в соответствии с требованиями ФГОС ОО и СОО;
3. сформировать умения осуществлять отбор и сравнительный анализ вариативных программ по химии, эффективности их реализации в соответствии с дидактическими требованиями;
4. формулировать и реализовать общие и специфические цели (и задачи) конкретной темы (модуля) школьного химического образования в основной, полной средней (общеобразовательной и профессиональной) школе современного типа;
5. осуществлять отбор, структурирование и реализацию содержания учебного материала по химии в соответствии с целями и задачами школьного химического образования с учетом важнейших его функций, типов и форм уроков, а также особенностей данной школы, учебных групп, отдельных учащихся.

Условия самостоятельной работы по выполнению учебно-методического задания

1. Изучите ФГОС ОО и ФГОС СОО, проанализируйте требования к содержанию рабочих программ по предмету, курсов.
2. Изучите и проанализируйте основные направления реализации Концепции преподавания учебного предмета «Химия» в образовательных организациях РФ, реализующих основные общеобразовательные программы.
3. Изучите несколько рабочих программ по химии и соответствующие им учебники (учебно-дидактические комплексы). Установите соответствие содержания программ и учебников предметным требованиям ФГОС ОО и СОО.

3. Сравните содержание программ и учебников между собой, выявите сходство и различие в их содержании и построении. Принимая во внимание, что программы могут быть построены с ориентацией как на формирование системы понятий о веществе, так и на формирование и развитие системы понятий о химической реакции, определите систему построения программы.

4. Изучите пояснительные записки к рабочим программам и отметьте сходства и различия подходов к изучению химии в различных программах.

5. Сравните между собой перечни тем в разных программах и учебниках. Найдите сходство и различия. Выберите одну из тем. Определите структуру и ключевые химические понятия. Выделите опорные теоретические понятия. Какие понятия претерпевают развитие. Составьте их перечень, покажите связи с предыдущими и последующими понятиями. На базе какой теории или учения изучается и какие факты заложены в эту тему?

7. Проанализируйте раздел в учебниках и программах 9 класса, относящийся к органической химии. Выявите различие с основным курсом органической химии.

8. Разработайте рабочую программу по химии или ее фрагмент, предложенную преподавателем (по выбору). Рабочую программу по предмету рекомендуем разработать в соответствии с требованиями ФГОС ООО и СОО, Концепции преподавания учебного предмета «Химия».

Требования к выполнению самостоятельной работы

Ожидаемый результат – представление отчета по самостоятельной работе.

Отчет по самостоятельной работе сдается в модуль ЭИОС в электронной или печатной форме в отдельной папке. Обязательные компоненты отчета:

1. Разработанная рабочая программа или ее фрагменты.
2. Оценочный лист (заполненный, с подписями студента).

Аттестация за самостоятельную работу

О результатах выполнения задания самостоятельной работы студент отчитывается перед преподавателем в указанный срок с текущей оценкой в оценочный лист.

Итоговая оценка выставляется на основании результатов текущего оценивания отдельных элементов самостоятельных работ (критерии: своевременность, качество содержания).

Методическое сопровождение

Существуют разные варианты программ по химии. При конструировании и разработке программ по химии руководствуйтесь, в первую очередь, методическими рекомендациями, предложенными ФГОС ООО и ФГОС СОО. А также основными направлениями реализации Концепции преподавания учебного предмета «Химия» в образовательных организациях РФ, реализующих основные общеобразовательные программы.

Рабочие программы отдельных учебных предметов, курсов должны содержать:

- 1) планируемые результаты освоения учебного предмета, курса;
- 2) содержание учебного предмета, курса;
- 3) тематическое планирование с указанием количества часов, отводимых на освоение каждой темы.

Примерная структура рабочих программ отдельных учебных предметов, курсов должны:

- 1) пояснительную записку, в которой конкретизируются общие цели основного общего образования с учётом специфики учебного предмета;
- 2) общую характеристику учебного предмета, курса;
- 3) описание места учебного предмета, курса в учебном плане;
- 4) личностные, метапредметные и предметные результаты освоения конкретного учебного предмета, курса;
- 5) содержание учебного предмета, курса;
- 6) тематическое планирование с определением основных видов учебной деятельности;
- 7) описание учебно-методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса (ФГОС СОО и ООО).

Целями самостоятельных работ является содействие формированию и развитию у студентов профессиональных компетенций, позволяющих им в дальнейшем осуществлять профессиональную методическую деятельность в области химического образования для успешной реализации учебно-методической работы в процессе преподавания химии в школе.

В первом модуле выделены разделы, формирующие начальные уровни практических профессиональных умений (индивидуальные учебно – методические задания, рассчитанные на самоподготовку студентов к текущим занятиям), а также обеспечивающие познавательную методическую деятельность высокого уровня, включающую формирование творческой способности (индивидуальные учебно – методические задания, рассчитанные на более длительные сроки выполнения). *Индивидуальные учебно – методические задания, рассчитанные на самоподготовку студентов к текущим занятиям* – это система заданий по общей и частной методике, которую должен выполнить каждый студент в процессе изучения основного курса при текущем контроле за результатами обучения. *Индивидуальные учебно – методические задания, рассчитанные на более длительные сроки выполнения* предусматривают включение студентов в самостоятельную творческую исследовательскую деятельность, связанную с преподаванием химии. Эти задания выбираются студентами в зависимости от интересов и склонностей, согласуются с ведущими преподавателями или выполняются в школе. Для этого предусмотрено решение конкретных проблем, ситуаций, комплексных заданий, требующих предварительного выбора и обоснования способа их решения и поиска дополнительной информации из различных источников:

- оптимальный отбор и анализ содержания учебно-методических пособий, учебников и книг для учителя, школьных программ и учебников по химии, периодических научно - методических статей в журналах в области современного химического образования;

- оптимальный отбор и обоснование конкретных методов обучения применительно к предложенному содержанию, самостоятельная разработка дидактических материалов для планирования, подготовки, моделирования и проведения организационных форм обучения химии в соответствии с дидактическими требованиями современных образовательных технологий обучения химии.

Индивидуальные комплексные учебно-методические задания второго модуля содержат наиболее эффективные, рациональные варианты, образцы действий применительно к определенному виду деятельности: обучение студентов решению, анализу, конструированию и разработке расчётных задач по химии [11]. Комплекс заданий содержит расчётные задачи, решаемые по уравнениям реакций, а также методические рекомендации по их решению, анализу, конструированию и разработке, способствующие усвоению и закреплению пройденного материала, а также обеспечивающие самоконтроль и проверку знаний и умений. Имеются задания, восполняющие пробелы в первоначальной подготовке студентов, а также задания для самоконтроля освоения учебного материала по решению задач базового уровня. Приведены продуктивные (творческие) способы решения предлагаемых проблем, вопросов, которые можно использовать для конструирования повышенного и высокого уровня сложностей, а также для разработки и проектирования уроков.

Учебно-методические задания данной системы являются основой для выполнения курсовых, дипломных и проектных работ. Они адаптированы для понимания студентами, уровень ее сложности соответствует требованиям рабочей программы и познавательному уровню студентов. Предусматривают выявление творческих способностей и педагогического мышления студентов. Такие задания позволяют судить об умениях студентов комплексно и творчески применять полученные знания в конкретных педагогических ситуациях. Как правило, они ситуативные, предусматривают синтез полученных знаний и умений, вариативность применения.

Выводы. Система учебно-методических заданий способствует развитию творческого мышления, имеет практико-ориентированный характер, обеспечивая возможность решения конкретных практических профессиональных педагогических задач, связанных с целью и планируемыми результатами обучения модуля «Методическая подготовка учителя химии». Предусмотрено приобретение студентами практических умений и навыков самостоятельной работы, необходимых для формирования профессиональной методической деятельности будущего учителя химии. Мы считаем, что данный подход имеет основополагающее значение в химико-методической подготовке будущего учителя химии.

Литература:

1. Бершедова, Л.И. Самостоятельная работа студентов: системно-психологический подход / Л.И. Бершедова, Э.Н. Рычихина. — Текст: непосредственный // Наука и образование: инновации, интеграция и развитие. — 2015. — № 1 (2). — С. 67-70.
2. Бугай, А.Ю. Самостоятельная работа студентов вуза: современное состояние и проблемы / А.Ю. Бугай. — Текст: непосредственный // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 12. — С. 67-71.
3. Василевская, Е.И. Учебно-методическое обеспечение изучения химии в системе общего среднего образования / Е.И. Василевская, О.И. Сечко. — Текст: непосредственный // Актуальные проблемы химического и биологического образования: Материалы X Всероссийской научно-методической конференции с международным участием. — Москва: Московский педагогический государственный университет, Институт биологии и химии, 2019. — С. 104-108.
4. Волынкина, Т.И. Об организации и контроле самостоятельной работы студентов / Т.И. Волынкина. — Текст: непосредственный // Russian Agricultural Science Review. — 2015. — № Т. 5. 5-2. — С. 126-128.
5. Вожегова, Т.В. Инновационный подход к оценке качества самостоятельной работы студентов вуза / Т.В. Вожегова. — Текст: непосредственный // Теоретические и практические проблемы развития современной науки: материалы VI Международной научно-практической конференции. — Махачкала: Общество с ограниченной ответственностью "Апробация", 2014. — С. 139-143.
6. Дыкусова, А.Г. Учебно-методическое обеспечение дисциплины как механизм успешной реализации требований ФГОС / А.Г. Дыкусова. — Текст: непосредственный // Современные проблемы профессионального образования: опыт и пути решения: материалы 3й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. — Иркутск: Издательство: Иркутский государственный университет путей сообщения, 2018. — С. 296-300.
7. Кацко, О. Роль самостоятельной работы в жизни студента / О. Кацко, Т.А. Волобуева. — Текст: непосредственный // Russian Agricultural Science Review. — 2015. — № Т. 5. 5-2. — С. 142-144.
8. Кулакова, Т.Б. Решение педагогических задач в совместно распределенной деятельности участников учебного процесса как средство их развития / Т.Б. Кулакова. — Текст: непосредственный // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы IV Международной научно-практической конференции. — Москва: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2011. — С. 182-189.
9. Куулар, Л.Л. Обучение будущих учителей химии проектированию и конструированию технологических карт уроков в условиях реализации ФГОС СОО / Л.Л. Куулар, М.В. Танзы. — Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. — 2019. — № 64 (3). — С. 146-151.
10. Куулар, Л.Л. Из опыта конструирования заданий по методике обучения химии / Л.Л. Куулар, Ч.Э. Саая, С.А. Хомушку. — Текст: непосредственный // Научные тенденции: Педагогика и психология. — Санкт-Петербург: ЦНК МОАН, 2020. — С. 16-18.
11. Куулар, Л.Л. Конструирование учебных заданий для организации самостоятельной работы студентов / Л.Л. Куулар, М.В. Танзы. — Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 67-4. — С. 237-240
12. Куулар, Л.Л. Самостоятельная работа как составляющая часть методики преподавания химии / Л.Л. Куулар, Ч.Э. Саая. — Текст: непосредственный // Научный диалог: Молодой учёный: материалы XXVIII Международной научно-практической конференции. — Санкт-Петербург: ЦНК МОАН, 2020. — С. 70-72.
13. Ковалёва, Е.А. Использование Интернет-ресурсов в организации самостоятельной работы студентов-бакалавров при обучении иностранному языку / Е.А. Ковалёва, О.М. Локша. — Текст: непосредственный // Евразийский союз ученых. — 2020. — № 5-8 (74). — С. 18-24.

14. Королев, Е.В. Учебно-методическое обеспечение образовательных программ / Е.В. Королев, А.Е. Беспалов, В.В. Агафонова. — Текст: непосредственный // Строительство: наука и образование. — 2018. — № 3. — С. 5.
15. Левина, Л.М. Проектирование педагогического сопровождения самостоятельной работы студентов / Л.М. Левина. — Текст: непосредственный // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. — 2015. — № 1 (37). — С. 228-234.
16. Отвалко, Е.А. Методы компьютерной химии как средство создания учебно-методического обеспечения по органической химии / Е. А. Отвалко. — Текст: непосредственный // Наука - образованию, производству, экономике: материалы XXIV (71) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов. — Витебск: Витебский государственный университет имени П.М. Машерова, 2019. — С. 69-70.
17. Разуменко, И.А. Принципы формирования учебно-методического обеспечения самостоятельной работы студентов / И.А. Разуменко. — Текст: непосредственный // Актуальные проблемы современного образования — Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2005. — С. 80-87.
18. Тютин, В.А. Инновационный подход к модернизации учебно-методического обеспечения дисциплины "Безопасность жизнедеятельности" / В.А. Тютин, Л.В. Лукиенко. — Текст: непосредственный // Технолого-экономическое образование: Достижения, инновации, перспективы: материалы XVIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. — Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 2019. — С. 372-374.
19. Уман, А.И. Учебное задание как средство формирования учебной самостоятельной деятельности / А.И. Уман, М.А. Федорова. — Текст: непосредственный // Проблемы современного образования.. — 2017. — № 2. — С. 111-117.
20. Хлупина, Н.О. Организация и управление самостоятельной работой студентов / Н.О. Хлупина. — Текст: непосредственный // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты : материалы II Международной научно-практической конференции. — Воронеж: Воронежский центр научно-технической информации, 2014. — С. 220-228.
21. Шелехова, Р.С. Опыт разработки учебно-методического обеспечения дисциплины / Р.С. Шелехова. — Текст: непосредственный // Современные проблемы профессионального образования: опыт и пути решения: материалы 3й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. — Иркутск: Иркутский государственный университет путей сообщения, 2018. — С. 1034-1038
22. Шингарёва, М.В. Компетентностно ориентированная задача как интегративная дидактическая единица учебного процесса в вузе / М.В. Шингарёва, А.Н. Скороходов. — Текст: непосредственный // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования "Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина". — 2013. — № 4 (60). — С. 107-110.
23. Шингарёва, М.В. Принципы и критерии отбора содержания компетентностноориентированных задач по учебной дисциплине / М.В. Шингарёва. — Текст: непосредственный // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования "Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина". — 2014. — № 1 (61). — С. 113-115.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры организации правоохранительной деятельности Кучмезов Расул Абдулмуталифович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье рассмотрены методологические подходы к проблеме формирования профессиональной компетентности будущего педагога. Сделан вывод о том, что процесс оценки и измерения компетенций осложнен многими факторами, связанными с их функциональными и структурными особенностями, такими как: связь с уровнем способностей обучающихся; многофункциональность; отсроченный характер проявления. В качестве индикаторов формирования профессиональных компетенций исследователи предлагают использовать профессионально-ориентированные задания, исследовательские задачи, кейсы, портфолио проблемные ситуации и другие.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, будущий педагог, компетенция, компетентность, критерий.

Annotation. The article considers methodological approaches to the problem of forming the professional competence of a future teacher. It is concluded that the process of assessing and measuring competencies is complicated by many factors related to their functional and structural features, such as: connection with the level of students' abilities; multifunctionality; delayed manifestation. As indicators of the formation of professional competencies, the researchers suggest using professionally oriented tasks, research tasks, cases, portfolio problem situations and others.

Keywords: professional competence, future teacher, competence, competence, criterion.

Введение. В современной психолого-педагогической науке сформировано множество содержательных идей, относящихся к понятию компетентности студентов и объективным методам оценки результатов профессионального обучения. Но, к сожалению, измерение уровня сформированных компетенций ни в России, ни за рубежом не имеет общепризнанных методов. Причиной этому послужило сложность и универсальность понятия «компетентность», а также отсутствие единой утверждённой методики измерения

уровня компетентности обучающихся. Все это привело к неоднородности предложенных методов и невозможности их систематического применения.

Изложение основного материала статьи. Формирование компетенций студентов педагогических вузов, обеспечивающих их ответственность в выборе образовательных методик, саморазвитие во всех аспектах жизнедеятельности и их функциональную грамотность, широко обсуждается в современной научной литературе [1-6].

Компетентность – это совокупность взаимосвязанных характеристик и качеств личности: она складывается из личного опыта человека, его накопленных знаний и навыков. Эти характеристики применимы к определённой области знаний и необходимы для эффективного использования их в профессиональной деятельности [5].

Обобщённое понимание компетенции можно интерпретировать как способность человека использовать накопленные знания в практической деятельности и при нестандартных ситуациях. Акцент делается на деятельностном аспекте, а не только на доступности и применении знаний. По своему содержанию любая компетенция сложна, поскольку владение конкретной компетенцией определяется не объёмом приобретённых теоретических знаний, а системой практически применимых методов поиска дополнительных вариантов решения путём объединения, существующих [3, с. 106-112].

Компетенции – это главные элементы содержания компетентности. Основу компетенции составляют индивидуальные личностные аспекты человека, развитая готовность к определенным действиям, сформированная ценностная ориентация [1, с. 106-112].

Компетентность – это неотъемлемая характеристика человека, которая распадается на спектр отдельных компетенций. Если в самом общем виде компетентность определяется как свойство или качество, то компетентность можно рассматривать как обладание этим свойством, которое проявляется в профессиональной деятельности. Компетентным можно назвать специалиста, обладающего определённым набором профессиональных, личных и иных компетенций [6, с. 88].

Анализ существенных характеристик компетенций показывает, что в обобщённом виде любая компетенция состоит из трёх компонентов: познавательные, относящиеся к знаниям и способам их получения; интегративный и деятельностный, определяет процесс формирования навыков на основе полученных знаний и способы успешной реализации этих навыков, а также обеспечивающий «перевод» существующих знаний и навыков в другие знаковые системы, что позволяет им адаптироваться к новым условиям и действовать профессионально в новых сложившихся ситуациях; личностные, представляющие мотивы и ценностные ориентации личности, проявляющиеся в процессе реализации компетенции.

Познавательный компонент определяет уровень знаний и степень интеллектуального развития обучающегося, а также его творческий потенциал. Данный компонент предполагает, что студент обладает знаниями теоретико-методологических основ педагогики, в нашем случае, что определяет научную, теоретическую и практическую готовность к его профессиональной педагогической деятельности.

Компонент интегративной деятельности относится к навыкам применения фиксированных знаний как в непосредственной области их применения, так и на междисциплинарном уровне, а также в условиях возникающей неопределённости. Это определяет возможность применения накопленных знаний, приёмов и действий на практике.

Основу любой компетенции составляет личностная компетенция. Она определяет динамику развития и развития профессиональных компетенций будущего учителя. Следует отметить, что компетенция – это не врождённая, а развитая и осознанная система накопленных знаний, приобретённых навыков и развитых способностей. В случае решения задачи диагностики компетенций необходимо акцентировать внимание на личностной составляющей.

Компетенции – не статичны, а, наоборот, подвержены постоянным изменениям. Это связано с тем, что компетенции являются вариативным качеством личности человека, то есть они не только способны улучшаться, но и могут полностью деградировать, если отсутствует мотивация для их проявления и развития [4, с. 86].

Это свойство динамизма компетенций позволяет различать уровни компетенций, а также даёт возможность оценивать их. Формировать компетенцию – значит развить готовность, способность к конкретным действиям, найти новый способ действовать в нестандартной ситуации и иметь ценностную ориентацию.

Анализ научных работ по оценке компетенций позволяет сделать вывод, что измерение должно происходить в несколько последовательных этапов.

На первом этапе определяется набор требуемых компетенций, который должен соответствовать действующим нормативным документам, прописанным в федеральном государственном общеобразовательном стандартом высшего образования. Следующим шагом является разработка задач и методов, направленных на развитие компетенций, которые позволяют оценить каждый кластер, а также его компоненты. Затем идёт непосредственно сама процедура оценки, а также интерпретация полученных результатов.

Внесённые в ФГОС ВО требования к результату образовательного процесса студентов вуза выражаются в общекультурных и профессиональных компетенциях, сформулированных в терминах «владеет», «способен» и «готов». Теория педагогических измерений формировалась в отечественной психолого-педагогической науке преимущественно в соответствии с парадигмой традиционного образования. Оценка и измерение результатов обучения в форме компетенций не входит в рамки устоявшихся концепций и требует инновационных подходов [2].

Для измерения и оценки компетентности обучающихся, описанных в ФГОС по направлению подготовки «Педагогическое образование», с точки зрения «владею», «способен», «готов», должна быть разработана структурно – содержательная модель компетенций.

Компетентностный уровень не может измеряться с абсолютно установленной количественной точностью, его оценка возможна с определённой вероятностью. Из этого следует, что при его оценке для выявления точных исследовательских результатов необходимо применение вероятностного подхода. Примеры использования вероятностного подхода можно найти в методологической и научной литературе.

Оценка компетентности может быть объективной лишь при систематизации и уточнения оценочных суждений, а также при использовании оценочной шкалы. Измерение компетентности, представляет собой

определенную процедуру, при которой происходит количественное сравнение изучаемого свойства с определённым эталоном. При данных обстоятельствах измерение объекта сопровождается разработкой системы эмпирических показателей. Они могут служить в качестве задач, выбранных для измерения способности конкретного человека выполнять определённые профессиональные действия или задачи. Конечным результатом измерения будет численная оценка степени выраженности изучаемого признака - готовности действовать в определённой ситуации, способности решать задачу используя конкретные знания и информацию.

Можно сделать выводы, что оценка компетенций может осуществляться с помощью методов социологического исследования (анкетирование, опросы и др.) на основе самооценки, взаимной оценки и экспертной оценки. Обработка результатов диагностики, анализ полученных данных и их интерпретация осуществляются методами математической статистики и теории скрытых переменных.

Качество диагностических инструментов, используемых для оценки компетенций, должно соответствовать научно обоснованным критериям качества. Они анализируются вместе с итоговой оценкой уровня сформированности компетентности на основе данных, полученных в процессе обработки результатов диагностики.

Проанализировав научные статьи и методическую литературу, в частности, труды М.Б. Шашкиной, Л.В. Шкериной, Е.Г. Матвиевской, необходимо выделить такой метод оценки профессиональной компетентности студентов педагогических вузов как использование проблемных педагогических ситуаций для измерения компетенций будущих преподавателей. В данном случае проблемной педагогической ситуацией называют такие обстоятельства, которые напрямую связаны с учебным процессом, и каждая из этих ситуаций содержит определённое противоречие.

В процессе подготовки будущего учителя такие проблемные ситуации могут создаваться разными способами. Студента могут попросить прибегнуть к теоретическому объяснению некоторых явлений и фактов. Жизненные ситуации и прошлый опыт студента, например, из педагогической практики также могут представлять собой проблемную педагогическую ситуацию.

В целом использование данного метода предполагает побуждение обучающегося к поиску условий использования результата, полученного в результате решения проблемной ситуации, с использованием таких методов, как синтез, анализ, систематизация и обобщение. То есть использование данной методики заставляет студента выдвигать определённые предположения и, таким образом, показывать уровень своей профессиональной компетентности, сформированный на момент оценивания [7-9].

Исследование и оценка компетентности педагога может быть измерена с помощью определённых критериев, которые необходимо рассмотреть нашей работе. Критерии обладают качественными характеристиками, с помощью анализа которых можно сформировать диагностическую модель оценки преподавателя. Насчитывается четыре вида оцениваемых критериев: мотивационный; когнитивный; деятельностный; личностный.

Мотивационный критерий является по своей сути некой внутренней силой, которая побуждает, в нашем случае педагога, к осуществлению своей профессиональной деятельности. Из названия данного критерия понятно, что основной его характеристикой является некий мотив, призыв к действию, что заставляет, в хорошем смысле, педагога стремиться к профессиональным достижениям и личностному росту. Исследования мотивационного критерия выявили, что его достаточное проявление способно повлиять на деятельностную и творческую продуктивность педагогической работы, способной вызывать интерес к обучению и познанию нового материала у учащихся. Педагог, должен осознавать, что именно он является носителем прекрасного и это обязывает его применять творческие и культурные занятия, для передачи знаний учащимся. Именно в этом аспекте мотивационный критерий проявляется наилучшим образом, он как бы подталкивает педагога к общественно полезным занятиям.

Когнитивный критерий измеряет фактические знания педагога теоретического и методологического материала по воспитанию и обучению учащихся. Любая познавательная деятельность, будь то изучение новых образовательных методик или личностной развитие педагога, будет отнесена к когнитивному критерию. В связи с чем можно с уверенностью отметить, все те знания, которые в процессе своей жизнедеятельности педагог освоит будут применимы им в профессиональной сфере, позволяя достичь ему профессиональных высот в образовательном процессе.

Деятельностный критерий отвечает за деятельность педагога, его навыки и умения в профессиональной сфере, в использовании инновационных технологий, в проведении различной внеурочной деятельности. Иными словами, деятельностный критерий педагога отвечает за все то, чему педагогу приходится сталкиваться в процессе своей профессиональной деятельности всю жизнь.

Личностный критерий весьма индивидуальный способ оценки компетенции учителя. В него входят: коммуникабельность, креативность, социальная позиция и т.д.

В процессе обучения, при входе и завершении модуля, результаты обучения подлежат независимой профессиональной оценке. Оценка качества обучения модуля / программы включает текущий мониторинг академической успеваемости, промежуточную аттестацию студентов и итоговую аттестацию (которая может включать защиту личных электронных портфолио, сформированных в течение всех лет обучения).

Измерение и оценка личностных компетенций может осуществляться по следующим направлениям:

- текущая по дисциплинам и практическим работам. Промежуточный контроль процесса формирования трудовых действий осуществляется через демонстрацию действий обучающегося в учебных мероприятиях (контрольных точках);
- интегративная, по учебному модулю-оценке, готовности к совершению профессиональных действий и связанных с ними профессиональных компетенций;
- интегративная межмодульная оценка – оценка профессиональных компетенций в трудовой деятельности.

Таким образом, современные методы проектирования технологий измерения и оценки компетенций основаны на ряде следующих обстоятельств.

По своему составу компетенции многофункциональны и интегративны, поскольку состоят из однородных или связанных между собой компонентов, поэтому процесс сертификации требует наличие сложных измерителей, включающих различные оценочные инструменты, использование методов многомерной шкалы и специальных приемов для интеграции баллов сертификации по различным

качественным и количественным шкалам. Развитие компетенций определяется образовательным уровнем способностей студентов.

Требование измеримости применительно к компетенциям как предмету мониторинга результатов обучения в настоящее время является наиболее сложным как с теоретической, так и с практической точки зрения. В настоящее время не существует общепринятых методов измерения компетенций в системе образования. Тем не менее, задача оценки компетенций в контексте реализации ФГОС 3++ ставится достаточно четко, ее необходимо решать за счёт создания фондов оценочных фондов.

Выводы. Таким образом, процесс оценки и измерения компетенций осложнен многими факторами, связанными с их функциональными и структурными особенностями, такими как: связь с уровнем способностей обучающихся; многофункциональностью; отсроченным характером проявления. В качестве индикаторов формирования профессиональных компетенций исследователи предлагают использовать профессионально-ориентированные задания, исследовательские задачи, кейсы, портфолио проблемные ситуации, и др. методы, успешно проявившие себя и доказавшие эффективность в мировой и отечественной образовательной практике.

Литература:

1. Анисимова, М.А., Бляхеров, И.С., Масленников, А.В., Моржов, А.В. К вопросу о проектировании оценочных средств сформированности компетенций // Высшее образование в России. 2014. - № 4. - С. 106-112.
2. Звонников В.И. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход: учебное пособие - М.: Университетская книга, 2016. - 272 с.
3. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие. - М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2015. - 211 с.
4. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? // Высшее образование сегодня. - 2006. - № 8. - С. 20-26.
5. Лозинская А.М., Шамало Т.Н. Модульное структурирование содержания обучения дисциплине // Педагогическое образование в России. 2014. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modulnoe-strukturirovanie-soderzhaniya-obucheniya-distsipline>
6. Пискунова Е.В. Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России: Рекомендации по результатам научных исследований / Под ред. акад. Г.А. Бордовского // СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. - 2007.
7. Ярычев Н.У., Цамаева А.А. Особенности профессиональной деятельности и структура практико-ориентированных профессиональных компетенций будущего юриста // Фундаментальные исследования. 2015. № 2-6. С. 1318-1322.
8. Ярычев Н.У., Магомедова З.З. Формирование коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя начальных классов в вузе - Кисловодск, 2015.
9. Ярычев Н.У. Теоретико-методологические подходы к изучению сущности и природы конфликта: особенности современной интерпретации // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2009. № 5 (153). С. 17-22.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат технических наук, доцент Лапа Марина Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Севастопольский государственный университет" (г. Севастополь)

кандидат технических наук, доцент Кравцова Светлана Евгеньевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Севастопольский государственный университет" (г. Севастополь)

аспирант Сушеч Михаил Евгеньевич

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Севастопольский государственный университет" (г. Севастополь)

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОГРАММНЫХ РЕШЕНИЙ ПО АВТОМАТИЗАЦИИ ЗАДАЧ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. Статья посвящена использованию современных программных решений по автоматизации задач управления качеством в учебном процессе для формирования конкурентных преимуществ выпускников ВУЗа. Рассмотрено применение программного модуля «8D. Управление качеством» компании «Аскон» при изучении бакалаврского курса «Управление качеством». Проведен анализ функциональных возможностей программы, разработаны учебные задания для выполнения в программе.

Ключевые слова: конкурентные преимущества специалиста, профессиональный стандарт, цифровизация, управление качеством, база знаний, дефект, корректирующее действие.

Annotation. The article is devoted to the use of modern software solutions for automating quality management tasks in the educational process to form competitive advantages of University graduates. Considered the application of the software module "8D. Quality management" of the company "Askon" when studying the bachelor's course "quality Management". The analysis of the program's functionality was carried out, and training tasks were developed to be performed in the program.

Keywords: competitive advantages of a specialist, professional standard, digitalization, quality management, knowledge base, defect, corrective action.

Введение. Вопросы обеспечения качества продукции актуальны для каждого предприятия. На сегодняшний день разработчики инженерного программного обеспечения (ПО) работают над автоматизацией процессов управления качеством, корректирующих действий, статистических методов обработки информации о надежности оборудования, анализа информации о качестве продукции на всех стадиях жизненного цикла.

Существует ряд программных решений по автоматизации задач управления качеством: модуль «8D. Управление качеством» (Россия) [1], разработчик – компания Аскон, модуль «TRIM-Quality Management System» (Россия), разработчик – НПП «СпецТек»; решение «Диджитал Дизайн» «Управление СМК» (Россия), разработчик – компания «Диджитал Дизайн»; кросс-индустриальное решение класса QMS для управления процессами контроля качества IBS QMS (США), разработчик - Siemens PLM Software; модуль контроля качества (CAQ) MES-системы HYDRA (Германия), разработчик - MPDV GmbH; Intelx Quality Management System (Канада), разработчик - Intelx и другие.

В условиях цифровизации владение информационными технологиями является мощным конкурентным преимуществом для молодых специалистов – выпускников ВУЗов. Например, подготовка бакалавров направления «Стандартизация и метрология», профиль «Стандартизация и менеджмент качества» включает изучение модуля «Цифровое проектирование»: «Начертательная геометрия», «Компьютерная графика», «Информатика», «Основы экспертных систем», однако целесообразно изучение программных продуктов для решения задач в производственной деятельности именно связанных с управлением качеством, техническим контролем.

Использование в учебном процессе современных программных решений по автоматизации задач управления качеством для формирования конкурентных преимуществ обучающихся студентов ВУЗа в условиях цифровизации.

Изложение основного материала статьи. Профессиональный стандарт 40.062 - «Специалист по качеству продукции» предусматривает выполнение следующих трудовых функций, входящих в обобщенные трудовые функции профессионального стандарта для 6 уровня квалификации [2]:

1. «Осуществление работ по управлению качеством эксплуатации продукции:
 - анализ рекламаций и претензий к качеству продукции, работ (услуг);
 - подготовка заключений и ведение переписки по результатам их рассмотрения;
 - разработка корректирующих действий по управлению несоответствующей продукцией (услугами) в ходе эксплуатации.
2. Осуществление работ по управлению качеством процессов производства продукции и оказания услуг:
 - анализ причин, вызывающих снижение качества продукции (работ, услуг), разработка планов мероприятий по их устранению.
3. Осуществление работ по управлению качеством проектирования продукции и услуг:
 - анализ информации, полученной на различных этапах производства продукции, работ (услуг) по показателям качества, характеризующих разрабатываемую и выпускаемую продукцию, работы (услуги);
 - разработка мероприятий по предотвращению выпуска продукции, производства работ (услуг), не соответствующих установленным требованиям.
4. Осуществление работ по управлению качеством ресурсов организации:
 - подготовка заключения о соответствии качества поступающих в организацию сырья, материалов, полуфабрикатов, комплектующих изделий стандартам, техническим условиям и оформление документов для предъявления претензий поставщикам».

Все эти трудовые функции позволяет автоматизировать программный модуль «8D. Управление качеством» компании Аскон. Проведем анализ функциональных возможностей программы [1].

Программный модуль «8D.Управление качеством» помогает решить задачи в области сбора и анализа информации с целью получения основы для принятия решений по улучшению качества согласно [3,6]. Поддерживаются следующие стадии жизненного цикла: - приёмка (входной контроль качества); производство; поставка (контроль качества осуществляет потребитель у себя на предприятии); гарантия (гарантийная и послегарантийная эксплуатация). Назначение модуля - учёт и анализ информации по качеству продукции, проведение корректирующих действий по методике 8Д, оформление разрешений на отклонение.

Ввод данных в программу предусматривает подробное описание контроля/измерения, указание статуса продукции, использование изображений дефектов, образцов, эталонов, поземплирный учёт изделий в партии, указание действий с несоответствующей продукцией, оповещение пользователей о выявленных несоответствиях продукции, о необходимости принять решение по продукции с дефектами, о заданиях в корректирующем действии или разрешении на отклонение.

Модуль «8D. Управление качеством» содержит ряд инструментов для анализа статистических данных по несоответствиям продукции. Для этого предусмотрено построение 3-х уровневой диаграммы Парето, гистограмм. Аналитические инструменты программного модуля позволяют ответить на ряд актуальных вопросов: какой поставщик поставляет наиболее дефектную продукцию и какую; какой цех, участок, оборудование или исполнитель производят наибольший объём несоответствующей продукции; причины, по которым возникает несоответствующая продукция в производстве и многие другие.

Результаты анализа могут быть использованы для разработки программы по повышению качества продукции. Система позволяет учитывать результаты проведения всех методов определения соответствия продукции требованиям. И если при выявлении несоответствующей продукции возможно инициировать корректирующие действия или разрешение на отклонение, то положительные результаты контроля, измерений, испытаний возможно использовать при формировании электронного паспорта качества изделия.

Наполняя систему информацией о несоответствиях, проблемах и их решениях в виде корректирующих действий и разрешений на отклонения, инженер по качеству формирует базу знаний и опыта предприятия. При выявлении очередной проблемы с качеством, будет возможно обратиться к базе знаний и получить информацию о способе решения аналогичной проблемы. Это важно для обеспечения преемственности знаний и опыта, при увольнении квалифицированных и опытных специалистов предприятия.

Помимо сокращения времени решения проблем, система позволит выполнить требования стандартов по качеству, касающихся формирования базы знаний организации. Критериями классификации знаний о предметной области, применяемыми в инженерии знаний согласно [4] являются концептуальный тип, функциональное назначение и экспрессивность. По функциональному назначению экспертные знания можно разделить на три вида. Первый вид знаний – это декларативные знания. Например, знания о проектных характеристиках, дефектах, отказах оборудования, а также ограничения на параметры и характеристики (область определения, многозначность, временная зависимость, типичное значение для некоторого дефекта). Источником декларативных знаний являются статистические эксплуатационные данные отдела качества

предприятия, справочники, стандарты. Причем информация должна быть актуальной, релевантной, достоверной, полной. Второй вид знаний – процедурные знания, позволяющие порождать новые знания на основе имеющихся, что и позволит сделать накопленная в базе знаний модуля «8D. Управление качеством» информация. Большинство этих знаний можно представить в виде причинно-следственных знаний типа «Если - то». В работах по созданию интеллектуальных систем предлагался подход извлечения процедурных знаний в виде экспертных правил типа «Если - то» путем интервьюирования экспертов [4]. Производительность такого процесса довольно низкая, поэтому функция приобретения процедурных экспертных знаний является одним из главных «узких мест» при разработке баз знаний, в частности, для уникального высоконадежного оборудования, для которого неприменимы вероятностные и статистические методы в связи с отсутствием отказов и дефектов.

Третий вид знаний инженера по качеству связан с его умением выбирать наиболее перспективные пути поиска решений. Эти знания позволяют эксперту отбрасывать маловероятные, с его точки зрения гипотезы и подключать к решению задачи наиболее релевантные знания. Они, в отличие от знаний первого и второго видов, являются метазнаниями и обеспечивают наиболее эффективное использование знаний первого и второго видов. Квалификация специалиста определяется наличием таких знаний.

По экспрессивности знания, на основе которых производится оценка качества, можно классифицировать как поверхностные и глубинные. Поверхностные знания имеют форму простых эмпирических ассоциаций. Иногда достаточно приближенного заключения (например, без применения сложных диагностических методов для определения состояния материала оборудования), чтобы идентифицировать состояние экземпляра оборудования и определить необходимый ремонт. Такой подход обоснован для хорошо изученных аспектов предметной области. Глубинные (каузальные) знания, существующие в виде различных моделей, категорий и абстракций, позволяют отразить взаимосвязь между исходными параметрами (например, между эксплуатационными данными и остаточным ресурсом оборудования).

Уровень квалификации и компетентности специалистов в сфере качества, таким образом, определяется наличием не только адекватных, релевантных, актуальных, достоверных декларативных знаний в данной предметной области, но и наличием процедурных, управляющих, каузальных знаний [5]. Анализ используемых на сегодняшний день методик показал, что для решения задачи оценивания и прогнозирования показателей качества продукции используются большей частью только декларативные знания, поэтому необходимо получение процедурных и каузальных знаний в виде адекватных моделей, категорий и абстракций, формализация процедурных знаний на основе декларативных знаний и разработка на их основе нормативных документов для оценивания качества на предприятии.

Применение программного модуля «8D. Управление качеством» компании «Аскон» целесообразно при изучении курсов «Управление качеством», «Контроль и диагностика в технологических процессах», «Статистические методы управления качеством» для бакалавров направления подготовки 27.03.01 Стандартизация и метрология, профиль «Стандартизация и менеджмент качества». В условиях современных процессов цифровизации владение компьютерными программами повышает конкурентоспособность выпускников на рынке труда, способствует их трудоустройству, формирует конкурентные преимущества перед опытными специалистами, позволяет решать более сложные задачи менее квалифицированным специалистам, компенсирует недостатки, связанные с отсутствием опыта работы.

Примеры заданий для решения с помощью программного модуля «8D. Управление качеством» компании «Аскон» на практических занятиях приведены ниже.

Вариант 1. По результатам контроля выявлены следующие причины несоответствия подшипников: повышенный радиальный зазор - 76 шт., отсутствие зазора - 48 шт., увеличен посадочный размер - 28 шт., отсутствие смазки - 17 шт., другие причины - 11 шт.

Построить по данным контроля диаграмму Парето и проанализировать возможности сокращения брака на 50%, 75%.

Вариант 2. При контроле качества сварных швов обнаружены дефекты: непровар - 27 дефектов, наплывы - 39 дефектов, шлак в шве - 25 дефектов, вогнутый шов (большая скорость сварки) - 54 дефекта, другие дефекты - 18 дефектов. Построить диаграмму Парето и проанализировать возможность сокращения брака на 50%.

Вариант 3. Из партии 10000 шестерен отбракована 101 шестерня из-за неправильной формы зуба; 27 - из-за дефекта шпоночных канавок; 6 - по отклонению диаметра отверстия; 5 - по другим причинам. Построить диаграмму Парето и проанализировать возможность сокращения брака на 50%.

На рис. 1-2 представлены результаты решения учебных задач в программе. На рис. 1 показан пример занесения информации о дефектах плит перекрытия «среднее отклонение геометрических размеров» при выполнении учебного задания.

Производство

Номенклатура: 0001 - Плиты перекрытия (впр.1)

Подразделение: Подразделение1 Участок: ПУ2

Статус: Не соответствует Соответствует

Забронировано: 70 штук Дата: 21.11.2019

№: 2 от: 21.11.2019 Номер заказа: Инд. №: [добавить](#)

Количество: 250 отпечата

Место вываления: Выявлено в процессе: Контроль Обработка Перемещение Хранение Контроль Инспекционный

Оборудование: Исполнителя: Гончаренко А.Ю., т/н.228 Температурный режим: 21.11.2019, Температурный режим

Операция: 1. Операция1 Переход: 1

Описание: Параметр: Сульфидные допуски формы и расположения Допуск радиального биения

Количество: 70 Норматив: 0 Факт: 5.0

Рисунок 1. Ввод исходных данных о дефектах для решения задачи

На рисунке 2 представлены результаты решения задачи анализа дефектности коленчатых валов с помощью программного модуля «8D. Управление качеством».

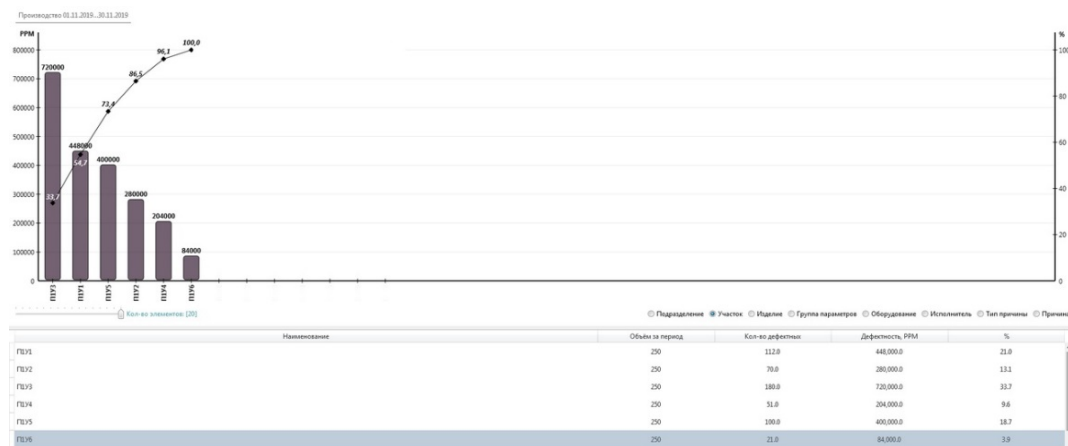


Рисунок 2. Диаграмма Парето в разрезе дефектов

Построена диаграмма Парето, по ее результатам студенты могут анализировать возможности сокращения брака на 50%, 75%. В программе можно также определить PPM (Parts Per Million – количество дефектных изделий на 1 миллион произведённой продукции). Для работы в реальном режиме с большим количеством данных есть распределение по участкам, подразделениям, производителям.

Данный модуль также позволяет наглядно показать студентам реализацию требований стандартов [1, 6, 7, 8] в области управления несоответствующей продукцией и корректирующих действий (методика 8D). Также может быть использован как база для проведения анализа потенциальных отказов конструкции и процессов (анализ D-FMEA, P-FMEA), для расчёта затрат на «плохое качество», расчёта показателя результативности процессов производства, анализа рисков конструкции или технологического процесса в соответствии с требованиями международных стандартов [1, 6, 7, 8].

Выводы. Использование современных программных решений по автоматизации задач управления качеством позволяет сформировать конкурентные преимущества обучающихся студентов ВУЗа. Программный модуль компании «Аскон» «8D. Управление качеством» может быть полезен для студентов высших учебных заведений при изучении курса «Управление качеством», особенно при подготовке инженеров по качеству. Основное назначение программы — предоставить руководителю объективную информацию для принятия управленческих решений в том виде, в каком эти процессы существуют на современном предприятии, фактически являясь информационной моделью реальных процессов управления качеством, что особенно важно в условиях дистанционного обучения.

Литература:

1. Аскон [Электронный ресурс], 2020. Режим доступа: <https://ascon.ru/products/1248/review/>.
2. Реестр профстандартов [Электронный ресурс], 2020. Режим доступа: <https://profstandart-rosmintrud.ru/reestr-profstandartov>.
3. Управление качеством: Учебник / Басовский Л.Е., Протасьев В.Б., - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 231 с.: 60x90 1/16. - (Высшее образование) (Переплёт 7БЦ) ISBN 978-5-16-011847-5 Режим доступа: <http://znanium.com/catalog.php?bookinfo=544276>

4. Гаврилова, Т.А. Инженерия знаний. Модели и методы [Электронный ресурс]: учебник / Т.А. Гаврилова, Д.В. Кудрявцев, Д.И. Муромцев. – Электрон. дан. – Санкт-Петербург: Лань, 2018. – 324 с. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/107925>.

5. Лапа М.В., Маловик К.Н. Экспертная оценка квалификации работников для эффективного управления качеством жизни / Качество и жизнь: научно-производственный журнал // Москва: МОО «Академия проблем качества», 2019. – № 1 (21). Спецвыпуск. – С. 72-77. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37290652>

6. ГОСТ Р ИСО 9001-2015. Системы менеджмента качества. Требования. – Введ. 2015-11-01. – М.: Стандартинформ, 2018. – 24 с.

7. ГОСТ Р ИСО 9000-2015. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. – Введ. 2015-11-01. – М.: Стандартинформ, 2018. – 24 с.

8. ГОСТ Р ИСО 9004-2019. Менеджмент качества. Качество организации. Руководство по достижению устойчивого успеха организации. - [Электронный ресурс]. – <http://docs.cntd.ru/document/1200167117>.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент **Леонова Елена Николаевна**
Тихоокеанский государственный университет (г. Хабаровск)

РОЛЬ ЗНАЧИМОГО ДРУГОГО В ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОМ МИРЕ ВЧЕРАШНЕГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация. В статье поднимается проблема экзистенциального кризиса и хаоса внутреннего мира молодого человека, вызванных ломкой устоявшихся стереотипов в связи с вхождением ими в измененную образовательную среду. В этой связи роль значимого другого во многих случаях является ключевой, поскольку молодому человеку очень трудно самому найти правильный вектор личностного развития в данный период жизни, и он легко может стать жертвой манипуляторов, которые приведут вчерашнего школьника к трагедии.

Ключевые слова: экзистенциальный кризис, измененная образовательная среда, самопреодоление, ломка стереотипов, Значимый Другой.

Annotation. The article highlights the issue of existential crisis and inner world instability of a first year student as a result of the crash of habitual stereotypes when a young person finds themselves in an altered educational environment. This crucial period of life requires a Significant Another to help a fresher to work out a coping strategy and be protected against manipulators.

Keywords: existential crisis, altered educational environment, coping strategy, crash of stereotypes, Significant Another.

Введение. Окончание школы — это не только долгожданный шаг во взрослую жизнь, но и столкновение с кризисной ситуацией, из которой очень непросто найти выход. Современная школа, в силу ряда объективных и субъективных факторов, не готовит молодых людей к взрослой жизни, не интересуется их внутренним миром. Кризисные моменты возникают тогда, когда молодой человек вынужден выйти из зоны комфорта, чтобы войти в измененную образовательную среду. Школьная жизнь со всеми ее плюсами и минусами является для ребенка/подростка/молодого человека некой устоявшейся замкнутой системой, к которой потенциальный первокурсник привык: семья - школа - друзья. Компоненты могут варьироваться, но семья и школа остаются неизменными. Нахождение в этой среде дает молодому человеку чувство защищенности, безопасности, комфорта. Когда молодой человек заканчивает школу, он попадает в совершенно неведомую ему вузовскую среду, в которой ему трудно ориентироваться. После ломки привычной системы первокурсники переживают состояние хаоса, которое характеризуется наличием точек бифуркации или многовекторностью, что не всегда приводит к правильному выбору. По мнению Э.Эриксона, этот период является ключевой стадией для приобретения чувства идентичности. В это время молодой человек колеблется между положительным полюсом идентификации "я" и отрицательным полюсом путаницы ролей. [1; с. 18]

Изложение основного материала статьи. Попав в измененную образовательную среду, молодые люди испытывают дискомфорт, связанный с неизвестностью. Новоиспеченные студенты пытаются следовать уже известному паттерну поведения, заложенному в школе, но в стенах вуза от молодого человека требуется совсем другой подход к решению задач. Происходит ломка не только стереотипов, привычек, но и мировосприятия в целом. Система высшего образования предъявляет вызовы молодому человеку, с которыми он порой не в состоянии справиться:

- способность к осмысливанию больших объемов материала;
- готовность к отстраненной позиции преподавателя;
- готовность к объективной оценке своих знаний;
- необходимость ассертивности, готовность отстаивать свою точку зрения;
- готовность к конструктивному одиночеству;
- осознание необходимости работы над собой с целью достижения конкурентноспособности в обществе;

– необходимость достижения уверенности в себе;

- готовность противостоять социальным вызовам;
- готовность взять на себя ответственность за свой личностный рост при опоре на собственные силы.

Молодой человек, только окончивший школу, не может противостоять этим вызовам, в силу отсутствия у него положительного опыта совладающего поведения (Ф.Е. Василюк), поэтому студент-первокурсник начинает ощущать себя как проблему, все больше и больше теряясь в поле хаоса с его многовекторностью. Внутренний мир первокурсника - это клубок переживания своих экзистенциалов:

- одиночество, вызванное измененной образовательной средой и ломкой прежних жизненных стереотипов, это чувство обостряется в связи с изменением места жительства, отъезда из родного города к месту учебы;

– страхи, имеющие деструктивную природу, это зачастую страхи не перед чем-то или кем-то, а страх перед неизвестностью, который является следствием дезориентированности в новой реальности и становится серьезным препятствием на пути личностного роста;

– страдания, вызванные непосильной учебной нагрузкой, неумением вовремя найти нужный материал, отстраненной позицией преподавателей. Так же страдания могут быть вызваны экзистенциальным чувством одиночества, отсутствием референтной группы и принадлежности к ней.

Дело усугубляется тем, что молодые люди даже не осознают опасности экзистенциальных переживаний своего внутреннего мира, но именно эти экзистенциалы, имеющие деструктивный характер, являются мощным барьером для дальнейшего личностного саморазвития молодых людей. Таким образом, образ первокурсника — это маленький одинокий человек в условиях агрессивной внешней среды. Типичная критическая ситуация на данном этапе — это «весь мир против меня маленького и слабого». Бывает, что молодые люди осознают условия и требования внешней среды, но не имеют алгоритма действий. Такие люди тоже принадлежат к группе риска, поскольку их критическая ситуация заключается в неумении найти правильный выход.

Кризисные периоды возникают на разных этапах жизнедеятельности личности. В этой связи проблемой является не кризис как таковой, а возможность/невозможность поиска путей выхода из него. Не имеющие за плечами опыт совладающего поведения по выходу из кризиса, молодые люди не способны решить свои проблемы самостоятельно, и кризис перерастает в депрессию, которая в случае затяжного характера может привести к необратимым последствиям. Согласно Э.Эриксону, непреодоленный кризис влечет состояние "диффузии идентичности", которая составляет основу специфической патологии юношеского возраста [1; с. 38]

Проблема адаптации первокурсников вуза к условиям измененной образовательной ситуации существует, наверно, столько, сколько и сами институты высшего образования. На протяжении долгого времени было предложено огромное количество разнообразных психолого-педагогических моделей преодоления молодыми людьми определенных личностных барьеров и их вливание в вузовскую среду. Вопрос заключается в том, а нужно ли вообще адаптировать молодых людей к условиям и требованиям вуза и насколько это поможет им в их дальнейшей жизнедеятельности? Данный вопрос далеко не является праздным. Не секрет, что многие вузовские педагоги вообще не считают проблему адаптации первокурсников актуальной, рассматривая своих студентов как сосуды, которые необходимо до краев наполнить знаниями, причем, чем быстрее и успешнее молодой человек впитывает знания, тем лояльнее к нему отношение преподавателя. Принято считать, что в университет поступают взрослые люди, которые определились со своей жизненной стратегией и уже имеют четкий вектор своего развития. Но так ли это?

В этой связи приходится столкнуться с рядом педагогических противоречий:

– между потребностью общества в людях, способных к авторству жизни и государственной образовательной политикой, не ориентированной на развитие таких способностей;

– между экзистенциальными противоречиями, возникающими во внутреннем мире молодых людей и недостатком педагогического опыта для помощи в преодолении этих противоречий;

– между потребностью молодых людей (осознанной или неосознанной) быть аутентичными личностями и отсутствием педагогов-наставников, готовых им в этом помочь.

Отмеченные противоречия позволяют нам сформулировать проблему данной статьи, которая состоит в педагогическом осмыслении роли Значимого Другого в разрешении внутренних экзистенциальных конфликтов молодых людей, носящих деструктивный характер и являющимися непреодолимым препятствием к самоактуализации.

Находясь в состоянии хаоса, молодому человеку крайне трудно выбрать правильный путь развития, который бы определял его стратегию выхода из кризисной ситуации/ситуации-затруднения. Вот поэтому на данном этапе необходим Значимый Другой, который поможет вчерашнему школьнику выбрать правильный путь конструктивного самопреодоления через волевое усилие.

Опираясь на работы таких психологов как А.Н. Леонтьев, Ф.Е. Василюк, А. Маслоу и др., следует отметить, что в самом начале осознания и процесса переживания экзистенциалы носят деструктивный характер, поскольку они создают психологические барьеры, препятствующие самостановлению молодого человека как личности и обретению им ответственной свободы. Для преодоления психологических барьеров и конвертирования деструктивных экзистенциалов в конструктивные необходим такой феномен как *воля*. В психологической литературе *воля* определяется как «орудие преодоления «умноженных» друг на друга сил по преодолению трудностей» [2; с. 17]. Если критическая ситуация индивидом не осознанна, волевые механизмы остаются незадействованными, а там, где воля бессильна, возникает кризис. Осознанность критической ситуации, ее рефлексия, наряду с мотивом, в большинстве случаев активизирует волевое усилие и приводит к поступку, имеющему целью выход из кризисной ситуации. Продуктом данного процесса является новый опыт совладающего поведения, который молодой человек обретает в случае позитивного решения ситуации-затруднения.

Перед педагогом, в этой связи, стоят следующие задачи: снятие у молодого человека страхов перед внешним миром, принятие себя; организация совладающего поведения при опоре на свой внутренний мир; открытие перед молодыми людьми возможности свободного и ответственного выбора; создание для молодого человека условий овладения логикой процесса поиска и установления границ своей ответственной свободы в пределах ответственной свободы других людей.

Молодой человек обретает возможность преодолеть «зазор» между своим внутренним миром и миром внешним. В результате происходит встреча со своим внутренним миром при педагогическом сопровождении Значимого Другого, который учит своих воспитанников рефлексировать не только свою настоящую жизнь, но и прошлую и будущую, поэтому основными видами рефлексии будут: ретроспективная, ситуативная, перспективная (В.А. Петровский [3]), трансцендирующая. Последняя заключается в том, что молодой человек начинает задумываться о смысле жизни и самостоятельно выстраивать свою жизненную стратегию, осознавая ответственность за собственную жизнь. Таким образом, являясь педагогом, Значимый Другой осуществляет педагогическое сопровождение своего воспитанника, при котором он:

– пробуждает у него рефлекссию;

– осуществляет совместный поиск решения экзистенциальных проблем;

- начинает педагогическое сопровождение процесса стремления молодого человека к своей индивидуальности;
- учит его ответственности за свои поступки;
- помогает ему выстраивать свою жизненную стратегию.

Деятельность Значимого Другого в русле педагогического сопровождения — это, прежде всего пролонгированная помощь и защита педагогом своего воспитанника в процессе его личностного самостановления (Е.А. Александрова [4], Н.Н. Михайлова, С.Я. Ромашина, С.М. Юсфин). В данной связи педагог-наставник не имеет готовых ответов на ситуацию- затруднение своего воспитанника, у него нет готового образа молодого человека в будущем. Он вместе с ним ищет правильный путь решения проблемы и предоставляет вчерашнему школьнику свободу выбора собственной жизненной стратегии, при условии, что вектор личностного роста молодого человека будет всегда направлен вверх. Продуктом такой совместной деятельности будет новый опыт совладающего поведения, который воспитанник всегда сможет повторить самостоятельно, выйдя тем самым на новый виток личностного самостроительства при прохождении им «духовной вертикали (В.С. Соловьев)». Таким образом между учеником и наставником возникает «событийная общность» (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев [5]), которая находит свое воплощение в «отраженной субъектности» (В.А. Петровский). Вместе со своим воспитанником педагог запускает механизм движения от себя актуального к себе потенциальному, актуализировав трансцендирующую рефлексии и волевое усилие, которые воспитанник будет повторять снова и снова, вследствие чего возникает феномен «человека в пути» (М.К. Мамардашвили), т.е. запускается механизм непрерывного личностного роста, который продолжается всю жизнь.

При отсутствии Значимого Другого в стенах вуза или в кругу семьи, молодые люди начинают искать его на просторах интернета или в кругу сверстников, интуитивно стараясь заполнить экзистенциальный вакуум. В этом случае вузовские проблемы могут выступать мощным триггером, приводящим к кризису, депрессии, суициду.

В педагогической литературе по умолчанию принимается тот факт, что Значимый Другой, наставник, должен быть со знаком «плюс». Но зачастую действительность преподносит сюрпризы, когда молодые люди ищут помощи у манипуляторов, готовых повернуть хаос внутреннего мира молодого человека в свою пользу. В таких случаях вчерашние школьники оказываются втянуты в политические, религиозно-сектантские и криминальные течения, не имеющие ничего общего с самоактуализацией и совладающим поведением в нашем понимании.

Манипуляторы, втягивающие вчерашних школьников в свои игры, делают их объектами скрытого психологического воздействия при опоре на нестабильность и угнетенность их внутреннего мира. Не понимая, что ими манипулируют, молодые люди охотно ведутся на эмоциональные лозунги тех, кого они считают Значимыми Другими и верят им беспрекословно. Эмоциональность контента, предъявляемого манипуляторами молодым людям, является неотъемлемой составляющей манипулятивного воздействия, ведь эмоциональный фон снижает уровень критического мышления, поэтому, чем выше эмоциональная составляющая, тем менее критично будет восприниматься посыл манипулятора, а, следовательно, тем успешнее будет манипулятивное воздействие.

«Значимые Другие» со знаком «минус» используют “рефлексивное управление”, которое специалисты определяют как “управление решением противника, в конечном итоге навязывание ему определенной стратегии поведения при рефлексивном взаимодействии, которое осуществляется не прямо, не грубым принуждением, а путем передачи ему оснований, из которых тот мог бы логически вывести свое, но предопределенное другой стороной решение» [6; с. 15].

Под влиянием таких «наставников» молодые люди становятся марионетками политических игр, религиозно-экстремистских организаций, криминальных группировок, или заканчивают жизнь самоубийством, под влиянием психопатов из социальных сетей.

Разницу между воздействием Значимых других на внутренний мир еще несформировавшейся личности мы приводим в следующей таблице:

Таблица 1

Воздействие Значимых Других на внутренний мир первокурсника

	Значимый Другой +	Значимый Другой -
Личность наставника	самоактуализированная личность	манипулятор с психическими отклонениями
Отношение к экзистенциальным проблемам	конвертирование экзистенциалов из деструктивных в конструктивные	опора на нестабильность внутреннего мира личности
Способы психолого-педагогического воздействия	педагогическое сопровождение (защита, помощь, содействие, взаимодействие)	использование деструктивных методов влияния с целью модификации поведения
Степень осознанности целей и задач индивидом	прозрачность целей и задач, их критическое осмысление	скрытый для адресата характер маскировки истинных намерений актора
Вектор воздействия	самоактуализация, выстраивание «духовной вертикали», активизация рефлексии (ретроспективная, ситуативная, проспективная с выходом на трансцендирующую)	рефлексивное управление для достижения актором своих целей
Мишени воздействия	стремление к самосовершенствованию. высокие духовные мотивы	низменные влечения человека, агрессивные устремления
Использование научных открытий в области психологии	во благо развития личности воспитанника	использование разработанных технологий манипулирования психикой

Выводы. Как видно из таблицы, наставник в вузовской среде является необходимым условием для помощи молодому человеку разобраться в хаосе своего внутреннего мира и не стать жертвой манипуляторов. Конечно, не все пришедшие в вуз вчерашние школьники имеют такие проблемы, но как показывает практика их гораздо больше, чем мы себе это представляем.

Литература:

1. Эриксон Э. Идентичность. Юность. Кризис. / Э. Эриксон. Изд-во Флинта, 2006, 370 с.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживаний (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк; - М.: Изд-во Московского университета, 1984. - 200 с.
3. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский, Изд-во «Феникс». Ростов-на-Дону, 1996, 512 с.
4. Александрова Е.А. Педагогическая поддержка культурного самоопределения как составляющая педагогики Свободы / У.А. Александрова. - Саратов: Изд-во СГУ, 2003. - 200 с.
5. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии Психология человека: Введение в психологию субъектности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев; - М.: Школа-Пресс, 1995. - 384с.
6. Грачев Г.В. Манипулирование личностью: Организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия / Г.В. Грачев, И.К. Мельник, М.: Изд-во «Алгоритм», 2002. - 288 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лепшокова Елизавета Ахияевна
Карачаево-Черкесский государственный университет (г. Карачаевск);
кандидат педагогических наук, доцент Карасова Светлана Яхьяевна
Северо-Кавказская государственная академия (г. Черкесск)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ АББРЕВИАЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Данная статья освещает особенности формирования аббревиации в английском языке. Всякий раз индивид встречается с надобностью принимать, шлифовать и группировать громадное количество сообщений в ограниченный промежуток периода. Ему надо в это же время согласно речевой обстановке формулировать свои размышления. Для того, чтобы сохранить свои старания, затрачиваемые на данное трудное дело, индивидуум ищет лингвистические возможности, которые помогли бы понизить большие и трудные для восприятия и оборота единицы языка. В этом ему помогают разнообразные словообразовательные процессы.

Ключевые слова: аббревиация, индивид, информация, языковые возможности, словообразование.

Annotation. This article is about the features of formation of abbreviations in English. Every day a person faces with the need of receiving, working out and systematizing a huge flow of information in a limited unit of time, and at the same time adequately expresses his thoughts in a communicative situation. In order to achieve savings in efforts that are spent on this complex process, the individual is in search of linguistic opportunities that would reduce the cumbersome and difficult to understand and express units of language. In this, various word-formation processes help him.

Keywords: abbreviation, individual, information, linguistic possibilities, word formation.

Введение. Во время диалога слова иногда сокращаются. Основания для сокращения разнообразны. Это могут быть как языковедческие катализаторы так и экстралингвистические основания.

Экстралингвистические основания – это модификации в жизни людей. В нынешнем английском языке масса новых сокращений, которые создаются из-за повышения темпа жизни. Надобно очень быстро доставлять все большее и большее число извещений.

Объектом исследования являются аббревиатуры английского языка всевозможных видов.

Предметом изучения является строение и смысл английских аббревиатур. В качестве данных исследования взяты множество образцов использования аббревиатур в нынешних англоязычных текстах.

Актуальность предоставленной статьи определена статикой формирования сегодняшнего английского языка. Сокращения облегчают наше существование. Аббревиатуры являются самыми усиленно формирующимися единицами английского языка. Поэтому аббревиатуры представляют большой интерес для лингвистов в сегодняшнем языкознании.

При работе над данной статьей использованы следующие методы исследования:

- аналитическое чтение;
- теоретический разбор литературы;
- поисковый, контекстуальный разбор;
- сравнительный разбор.

Аббревиатуры являются эффективным способом образования слов. Они значимы во всех сферах человеческой деятельности.

Цель этой статьи - показать характерные черты формирования аббревиации в современном английском языке.

Результаты исследования в данной работе можно использовать на занятиях по методике преподавания иностранного языка, на дополнительных уроках.

Изложение основного материала статьи. Изучение лексики наиболее результативно проходит тогда, когда индивид знает главные способы словообразования в определенной языковой системе. В настоящее время языковеды называют массу методов формирования английских терминов. Одним из них является сокращение.

Сокращения - рядовое явление в Великобритании. Многие аббревиатуры используются в основном потому, что экономические обороты обычно чересчур большие.

В наиболее общем смысле сокращение — это процесс редукции фонем или морфем лексических единиц. Сокращение не просто позволяет создать новое слово, но еще наделяет результат определенными свойствами, основополагающим среди которых является лаконичность [3].

Виды сокращений делятся на три группы, каждая из которых содержит собственные категории: буквенные сокращения, слоговые сокращения, а также усеченные слова. Для нас особый интерес представляют буквенные сокращения, к которым также относится действие аббревиации.

Аббревиатура (итал. *“abbreviatura”* от лат. *“brevis”* — «краткий») — слово, полученное в итоге сокращения простого или составного слова. Оно читается по алфавитному наименованию первых букв или по первым звукам терминов, из которых оно состоит. Такой процесс получил название аббревиации [5].

Аббревиатуры существуют не только в английском языке. Их можно увидеть в любом другом языке. В каждом из них они играют существенную роль. Зачастую незнание либо неверное употребление аббревиатуры в английском языке может стать причиной неловкости в коммуникации, либо же к тому, что реципиент сообщения не поймет, что хотел сказать собеседник при помощи той или иной фразы. Рассмотрим на примере, как неверное понимание аббревиатуры приводит к непониманию в диалоге:

“Communications

Mom: Your favorite aunt just passed away. LOL.

David: Why is that comical?

Mom: It's not comical, David!

David: Mom, LOL means “laughing out loud”.

Mom: Oh my God! I supposed it means “lots of love”... I showed it to everybody! I must call everyone...” [1].

Представленная выше коммуникативная ситуация как нельзя лучше демонстрирует необходимость понимания сущности аббревиатур не только носителями языка, но также и индивидами, изучающими его.

В первую очередь обратимся к причинам возникновения аббревиатур. Сегодня факт того, что язык представляет собой постоянно меняющуюся субстанцию, не вызывает какого-либо сомнения. В каждом языковом коде уже существуют минувшее и настоящее, а еще есть вероятность для развития его будущего. Трансформации, которые происходят в языке, не определяются существующими в нем в настоящий момент нормами и правилами.

Состояние словаря отображает степень формирования социума, который говорит на данном языке. Все последнее, что появляется в жизни человека, сразу же отображается и в языке.

Однако следует сказать, что как процесс аббревиации, а так и сами аббревиатуры — не такие новые словарные явления. Возникновение аббревиации берет свое начало в далеком прошлом. Первые аббревиатуры были созданы еще в античности.

Так, например, в Древнем Риме аббревиации подвергались имена собственные (например, *“A.”* — *“Aulus”*, *“App.”* — *“Appius”*); название постов и титулов на монетах (например, *“imp.”* — *“Imperator”*; *“cos / c.”* — *“consul”*; *“PP”* — *“Pater / Patriale”*), названия критериев и авторитетов (например, *“lib / lb”* — *“libra”*, *“pas”* — *“passus”*; *“max”* — *“Maximus”*).

Причиной появления аббревиатур некоторые лингвисты указывают на такие события, как битвы, восстания, развитие истории и умений [1].

С их суждениями согласны и другие российские и зарубежные ученые, которые добавляют, что основная причина появления в языке аббревиатур — это огромное количество извещений, которые появляются вследствие сильного развития таких сфер человеческой деятельности, как экономика, наука и техника.

Помимо экстралингвистических причин возникновения аббревиатур существуют также причины непосредственно лингвистические. К их числу относятся следующие языковые аспекты:

- 1) фонетические причины (пример: *“microphone”* → *“mike”*);
- 2) графические причины (примеры: *“advertisement”* → *“ad”*, *“face to face”* → *“f2f”*);
- 3) функциональные причины (автор не приводит примеры таких сокращает, но в этом аспекте упоминает про сокращения эвфемистического характера);
- 4) причины, обусловленные экономией усилия (примеры: *“fall of the leaf”* → *“fall”*, *“public house”* → *“pub”*) [2].

Можно обобщить, что все обозначенные выше причины — как лингвистического, так и экстралингвистического характера, — прямо соединены с тем, что в сегодняшнем мире, пропитанном постоянным потоком извещений и большими запросами к эффективности дела, индивидуум рвется к тому, чтобы расходуя наименьшие физические старания на произнесение, письмо или постижение длинных языковых единиц.

Выделяется множество разновидностей сокращений. Аббревиатуры - инициалы делятся на следующие категории:

- аббревиатура по начальным буквам;
- аббревиатура по начальным звукам;
- по буквам и звукам;
- бэкронимы;
- рекурсивная аббревиатура;
- смысловая аббревиатура.

Аббревиатуры, выраженные сложносокращенными словами, или аббревиатуры состоящие из слогов, могут быть следующих типов:

- начальные слоги нескольких терминов;
- начальный слог одного слова вместе с начальным слогом другого слова в словосочетании;
- начальный слог слова с видом косвенного падежа существительного;
- начальный слог первого слова с началом и концом второго или только с концом второго.

В современной лингвистике дополнительно выделяются такие виды аббревиатур, как графическое урезание, разнородное урезание, урезание ненужного повторения слов, а также переятытые слова, бывшие вначале в родном языке сокращениями.

Не все аббревиатуры являются распространенными, и, соответственно, доступными для понимания любым коммуникантом. Так, часть аббревиатур относится к неологизмам, сленгу или профессиональной лексике, и верная их смысловая интерпретация требует предварительного обращения к специализированным словарям [4].

Отдельные аббревиатуры на английском языке следует выговаривать отдельно по буквам: *“WHO”* (*“World Health Organisation”*), *“UK”* (*“United Kingdom”*), *“MP”* (*“Member of Parliament”*). Акронимы надо

декламировать как термины: “NATO” (“North Atlantic Treaty Organisation”), “HIV” (“Human immunodeficient virus”).

Некоторые аббревиатуры представлены в сокращении исключительно в письменном виде, а в устной речи вместо них употребляются целые термины: “Mr” (“Mister”), “Dr” (“Doctor”). Некоторые аббревиатуры используются для организации языковой структуры, и по отношению к ним используются окказиональные правила произнесения: “etc.” — “and so on” (лат. “et cetera”), “NB” — “please note” (лат. “nota bene”). Некоторые слова употребляются в сокращенном виде в частной речи: “lab” (“laboratory”), “TV” (“television”), “exam” (“examination”) [3].

Таким образом, сокращения в своем сегодняшнем положении являются полноправными словарными единицами. Они участвуют во многих когнитивных действиях человека, а точнее — категорируют те или иные реалии действительности, вербализуют ее основные понятия, фигурируют в категории реалий, а также сохранения и передачи сообщения. Кроме этого, аббревиатуры имеют способность отображать всевозможные элементы профессиональной деятельности [4].

Знание и понимание аббревиатур определяет их правильное употребление в потоке речи, что, несомненно, является значимым фактором успешной коммуникации.

1. В результате исследования сделан аналитический обзор лингвистической литературы по данной теме.
2. Рассмотрены существующие классификации аббревиатур.
3. Изучены методы формирования аббревиатур.
4. Рассмотрено применение аббревиатур в современном английском языке.

Выводы. В результате использования способов применения аббревиатур при преподавании иностранных языков повышается активность учащихся, студентов на занятиях. Масса существенных задач может быть реализована при основанной таким образом деятельности. Учитель может повысить мотивацию и самостоятельность учеников, найти индивидуальный подход при введении нового материала и так далее.

Был проведен обзор литературы по определениям аббревиатуры. Кроме того, обзор литературы был проведен как метод обучения с теоретической и практической точек зрения; обсуждались некоторые практические и эффективные способы обучения, предложенные профессиональными педагогами и квалифицированными учителями, о том, как эффективно использовать данный материал в классе для создания аутентичной среды преподавания и обучения языку, где ученики могут легко и эффективно овладеть языком.

Еще обнаружено, что все способы анализа а, его места в категориях текста имеют не только значительные преимущества в сопоставлении с обычными методами обучения, но и некоторые несовершенства.

Было проведено тематическое исследование, чтобы оценить реакцию обычных студентов, изучающих английский язык, на использование анализа явления аббревиатуры, его места в категориях текста в процессе обучения.

Итак, использование на занятиях анализа явления аббревиатуры, его места в категориях текста приняло довольно широкий характер. Несомненные преимущества этого метода включают в себя то, что его применение на уроках иностранного языка дает возможность учесть особенности постижения информации обучающимися.

Литература:

1. Английские сокращения и аббревиатуры [Электронный ресурс] / EnglishDom. — Режим доступа: <https://www.englishdom.com/blog/anglijskie-sokrashheniya-i-abbreviatury/>. — Дата доступа: 29.03.2019.
2. Лепшокова Е.А. Формирование творческих способностей у подростков на уроках английского языка в общеобразовательной школе / Е.А. Лепшокова // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук – Карачаевск, 2004. – 23 с.
3. Лепшокова Е.А. Структурные и семантические особенности фразеологических единиц в современном английском и русском языках / Е.А. Лепшокова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта – СПб, 2020 - № 4 (182) – С. 272-275
4. Лепшокова Е.А. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций / Е.А. Лепшокова // Традиции и инновации в системе образования: Материалы международного сборника научных статей. Выпуск XIX - Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. - С. 109-114
5. Лепшокова С.М. Роль языка в поликультурном пространстве и его функции / С.М. Лепшокова // Русский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания (XVI Кирилло-Мефодиевские чтения): материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 67-71.

Педагогика

УДК 371

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

ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ ДЕТЬМИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

Аннотация. Настоящая статья посвящена исследованию специфики освоения детьми дошкольного возраста базовых исследовательских умений, ориентированных на развитие соответствующих исследовательских компетенций. Рассматривается вопрос относительно содержания таких умений, а также их усвоения, условий для их реализации в современном дошкольном предприятии. Помимо этого, выявляется роль педагога относительно развития у ребёнка исследовательских умений в дошкольном детстве.

Ключевые слова: исследовательские умения детей, дошкольный возраст, дошкольное образование, освоение детьми умений, исследовательская работа детей.

Annotation. This article is devoted to the study of the specifics of mastering basic research skills by preschool children, focused on the development of relevant research competencies. The question of the content of such skills, as well as their assimilation, conditions for their implementation in a modern preschool enterprise is considered. In addition, the role of the teacher in relation to the development of research skills in the child in preschool childhood is revealed.

Keywords: research skills of children, preschool age, preschool education, development of skills by children, research work of children.

Введение. Перед учителями и педагогами дошкольного образования на сегодняшний день стоит целый ряд целей и задач. Ключевой из них, по нашему мнению, является развитие детей не только в учебном направлении, в интеллектуальном оснащении, в привитии им нравственных и духовных качеств, но и в формировании у дошкольников определённой базы умений и навыков исследовательского характера. Исследовательские умения представляют собой важнейшие умения, необходимые каждому человеку для исследования окружающего мира и познания его сущности, специфики, специфики отдельно взятых явлений и объектов, характерных конкретному обществу, миру, образу жизни.

Эти умения, как известно, позволяют дошкольнику принимать активное и осознанное участие в экспериментальной деятельности, исследовательских опытах, предназначенных ребёнку для лучшего понимания, познания, освоения окружающей действительности, а также описания существующих закономерностей, характерных для окружающего мира.

Изложение основного материала статьи. Дошкольный возраст – особенный период жизни человека, в рамках которого развиваются его базовые знания и умения, закладывается фундамент для дальнейшего развития, а также формируется основной «костяк» его характера, предрасположенностей и способностей. Исследовательские умения как нельзя кстати относятся к данному возрасту, поскольку исследование как процесс достаточно характерно детям с самого рождения, поскольку они стремятся узнать окружающий мир, взаимодействовать с ним различными путями [2]. При этом исследовательские умения и их активное развитие всегда приводит к формированию той самой познавательной активности, а также позволяет регулировать процесс освоения иных навыков, характерных для общей культуры человека, которая стимулирует его осуществлять не только социальную и творческую деятельность, но и принимать активное участие в профессиональной и индивидуальной.

Школьная программа, как известно, достаточно часто претерпевает изменения и дополняется новыми предметами, включает в свой состав множество блоков, содержательных моментов и комплексов. Она модернизируется с каждым днём, модернизирует тем самым и дидактические приемы, что особенно сказывается на содержании образовательных программ. Если же говорить о дошкольной программе, то она напрямую связана с школьной и зарождает первичные традиции в процессе освоения детьми окружающей действительности, позволяет им окунуться в мир исследования и эксперимента, а также оказывает активное влияние на развитие у них исследовательских умений [5].

Говоря об исследовательских умениях как о комплексе таких умений, которые позволяют ребёнку осваивать, взаимодействовать, преобразовывать и обдумывать окружающий мир, упомянем, что он не носит исключительно практический характер, в связи с чем должны присваиваться постепенно и в прикладном ключе. Это связано с тем, что дети дошкольного возраста ещё не воспринимают теоретическую информацию должным образом, ориентируя все свое внимание на практическую деятельность. Именно в ходе экспериментирования и исследования ребёнок может и вырабатывать и развивать у себя определённые навыки и качества, которые могут ему понадобиться в дальнейшей жизни. При этом он сам выбирает, как именно ему взаимодействовать с окружающей действительностью, выбирает методы и технологии, необходимые ему для наибольшего вовлечения в глобальные процессы, проходящие в социуме.

В связи с этим современные педагоги дошкольного образования ориентируют все свое педагогическое внимание на проведение экспериментов и исследований в ходе дошкольного образования, а также на привитие соответствующих умений детям дошкольного возраста, развитие и открытие их потенциала, формирование благоприятных условий для дальнейшего развития ребёнка.

Именно в дошкольном возрасте педагог занимает особое место в системе понимания и сознания ребёнка. Он становится авторитетом и тем идеалом, на который ориентируется дошкольник в ходе любой своей деятельности. Поскольку педагог формирует и наполняет программу теми или иными направлениями, в рамках которых взаимодействуют дети, именно на его плечи ложится ответственность за сущностное и концептуальное наполнение исследовательской программы, в следствие которой ребёнок вырабатывает определённый комплекс исследовательских умений, которые применяет в дальнейшей жизни [1].

Для оптимизации этого процесса педагогу необходимо заблаговременно определить сущность процесса экспериментирования и исследования, а также определить и выявить ключевые педагогические условия, способствующие наиболее благоприятному развитию положительной среды [7]. Кроме того, он должен ориентироваться на ведущие тенденции, существующие в данной области, самостоятельно уметь проводить исследования, ориентироваться в тезисах исследовательской деятельности, формировать собственный исследовательский базис, состоящее из навыков и умений соответствующего характера.

Как известно, все учителя и педагоги, психологи и социологи дошкольного образования, все остальные люди, причастные к нему, в обязательном порядке ориентируются на достижение определённых производственных целей, важнейшей из которых, как было сказано ранее, является выработка и формирование у детей дошкольного возраста в определённых умениях и навыков.

К таким навыкам и умением мы относим:

- организационные умения, сущность которых состоит в верной и своевременной организации собственного рабочего места, планирования своей деятельности, сопоставлении своих действий с действиями окружающих, вследствие чего справедливо говорить об организации процесса самообучения ранее неизвестным знаниям, выработке навыков и умений, ранее не характерным для человека;

- информационные, которые направлены прежде всего на обработку принимаемой ребёнком информации, преобразование её в максимально интересный, доступный и целесообразно вид, который ребёнку необходим для конкретного исследования в рамках дошкольной образовательной программы;

– аналитико-рефлексивные, которые позволяют дошкольнику презентовать результаты собственной деятельности, а также оформлять выводы, проводить первичный самоанализ, рефлексировать;

– исследовательские умения, которые необходимы ребёнку для проведения экспериментов и исследований в соответствии с ранее выбранной и апробированной темой, причём такие умения направлены на осуществление ребёнком целеполагания, планирования, самостоятельного выстраивания структуры исследования, поиска информации, выработки и освоения исследовательских методов, технологий, инструментов.

Как видно из вышеперечисленного, перечень умений и навыков, необходимых для будущих школьников, достаточно обширен и обладает определёнными свойствами, которые были описаны. Современный педагог дошкольного образования должен направить все свои ресурсы именно на развитие этих умений и навыков, которые в свою очередь являются неким потенциалом ребёнка, которые раскрываются по мере его освоения действительности и вовлечения в конкретный вид деятельности [3].

По нашему мнению, такой перечень охватывает все виды деятельности человека, поскольку в аналитико-рефлексивные умения, к примеру, могут включаться и нравственно-духовные, моральные качества, которые составляют важный потенциал для развития личности человека. Таким образом, исследовательские умения состоят не только из технологии осуществления исследования и эксперимента, но и из процессов познания, осмысления, описания и взаимодействия с объектом исследования, которые для детей дошкольного возраста может быть достаточно сложен или прост в зависимости от их уровня развития.

По нашему мнению, ключевым аспектом в определении специфики освоения детьми исследовательских умений в дошкольном возрасте является выделение педагогических условий, которые необходимы для наиболее благоприятного развития вышеописанных навыков и умений дошкольников. Свое мнение мы базируем на том, что в случае неучтения необходимости формирования таких условий полноценное развитие и включение дошкольников в исследовательскую деятельность невозможно, поскольку формирование у них мотивации и заинтересованности в естественном интересе к проведению экспериментов должно подкрепляться внешней мотивацией.

Говоря об условиях, отметим, что в современной отечественной педагогической науке под этой дефиницией принято понимать определённую совокупность данных, которые составляют основу какой-либо деятельности или какого-либо процесса. Иными словами, условия являются важнейшим обстоятельством, которые лежат в основе результата, от которого зависит этот самый результат и отдельные элементы какой-либо деятельности. Таким образом, педагогические условия, необходимые для освоения детьми исследовательских умений в дошкольном возрасте, являются собой ключевые обстоятельства, от которых зависит успешность экспериментальной исследовательской деятельности детей, которые в свою очередь лежат в основе всей учебной, интеллектуальной, творческой и проектной деятельности детей в будущем [4].

Помимо всего прочего, педагогические условия должны быть учтены потребностями обучающихся, которые заключаются в овладении принципиально новыми для них знаниями и умениями, по типу исследовательских. Такие условия должны быть ориентированы на выработку творческого потенциала у детей, раскрытие их истинных творческих способностей, побуждение их к исследовательской деятельности и апробированию собственных результатов. В связи с этим справедливо говорить о том, что такие условия должны соответствовать идеям о комплексности, системности, должны подходить каждому из участников образовательного процесса, а также носить исключительно благоприятный характер, стимулировать познавательную деятельность, развивать детей.

Специфика освоения детьми исследовательских умений в дошкольном детстве характеризуется в основном их возрастными особенностями, поскольку именно они составляют важнейший принцип развития ребёнка. Учитывая возрастные особенности, следует сказать, что дети в дошкольном возрасте ещё не способны верно формулировать мысли, складывать некоторые слова в предложения, а также правильно адаптировать свои исследовательские умения к тому или иному виду исследования. Они не способны на сложные логические умозаключения, на дедуктивный и индуктивный метод взаимодействия с объектом исследования, а следовательно, не способны на сложные выводы и комплексные умозаключения [6].

В связи с этим педагог должен сформировать комплекс таких условий, в рамках которых ученик сможет удовлетворить свою потребность в исследовании окружающей действительности, а также приобрести новые знания по донесению результатов своей исследовательской деятельности до окружающих, путём коммуникативных и речевых связей, а также развития своего коммуникационного потенциала. Таким образом, можно говорить о том, что исследовательские умения включают свой состав и коммуникативные, которые позволят ребёнку в дальнейшем взаимодействовать с окружающими, транслировать свои идеи в окружающий мир, формулировать мысли и взаимодействовать со взрослыми [8].

По нашему мнению, все исследовательские умения ребёнка необходимы ему на всех этапах жизни, поскольку являются собой важнейший элемент его личностного роста и развития. Причём исследовательская деятельность ребёнка может определить, что для него наиболее благоприятно, а что наоборот, что позволит ему достичь определённых результатов и что не позволит, поможет ему определить мотивы как собственные, так и посторонней деятельности. Важно понимать, что исследовательской деятельности детей дошкольного возраста всегда базируется на их личном представлении о мире, на педагогических условиях, созданных ранее ведущим педагогом дошкольного образования. Здесь же отметим, что дошкольное образование значительно отличается от школьного, пусть даже начального.

Если в школе дети следуют конкретной программе, учреждённой соответствующим законодательством, то в ходе дошкольного образования педагог может значительно изменить траекторию обучения и добавлять в программу необходимые, по его мнению, предметы и занятия. Таким образом, ребёнок может повлиять на содержательную часть программы обучения, оказать влияние на действия педагога, а также стимулировать дальнейшее развитие образовательной программы.

Выводы. Исходя из всего вышесказанного, мы можем заключить, что специфика освоения детьми дошкольного возраста исследовательских умений заключается в нескольких аспектах.

Во-первых, все они являются комплексными и включают в свой состав множество иных умений и навыков, необходимых детям для дальнейшего развития интеллектуальных, творческих и индивидуальных способностей.

Во-вторых, они развиваются исключительно посредством создания педагогом благоприятных педагогических условий, которые являют собой возможность для дальнейшего развития тех или иных качеств ребёнка.

В-третьих, освоение ребёнком таких умений всегда базируется на его возрастных особенностях, которые должны быть учтены педагогом ещё на этапе его профессиональной подготовки и изучения психологии детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Таким образом, процесс приобретения исследовательских умений для ребёнка дошкольного возраста является трудоемким, комплексным и крайне важным, поскольку именно благодаря нему у него выстраивается концепция понимания и взаимодействия окружающим миром, понимание содержания обучения, специфики исследовательской деятельности, вырабатывается план, в соответствии с которым ребёнок свободно взаимодействует с иными субъектами и объектами исследовательской и экспериментальной деятельности.

Литература:

1. Афанасьева, О.В. Педагогическая технология развития интереса к экспериментированию: автореф. дис. канд. наук / О.В. Афанасьева. – Санкт-Петербург, 2005.
2. Зимняя, И.А., Шашенкова, Е.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности: учеб. пособие для студентов педвузов / И.А. Зимняя, Е.А. Шашенкова. – М.: Академия, 2001. – 103 с.
3. Прохорова, Л.Н. Детское экспериментирование – путь познания окружающего мира / Л.Н. Прохорова. – Владимир: ВОИУУ, 2001.
4. Райков, Б.Е. Исследовательский метод в педагогической работе / Б.Е. Райков. – М.: Знание, 1938. – 52 с.
5. Савенков, А.И. Психология исследовательского обучения / А.И. Савенков. – М.: Академия развития, 2005. – 450 с.
6. Семенова, Н.А. Место исследовательской деятельности младших школьников в современном образовательном процессе / Н.А. Семенова // Дошкольное и начальное образование в XXI веке. Теория и методика: Материалы региональной научно-практической конференции, посвященной 100-летию ТГПУ и 25-летию факультета начальных классов. – 2002. – № 10. – С. 59-62.
7. Ушачев, В.П. Формирование исследовательских умений у учащихся / В.П. Ушачев. – М.: Знание, 2009. – 198 с.
8. Фокина, С.Л. Формирование обобщенных познавательных умений и их влияние на развитие познавательных интересов учащихся / С.Л. Фокина. – М.: Знание, 1977. – 179 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Макаренко Юлия Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ПРОДУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТА ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

Аннотация. Настоящая статья посвящена исследованию таких понятий, как педагогический потенциал, проектная деятельность, продуктивное мышление. Рассматриваются взаимосвязи, существующие в педагогической действительности между проектной деятельностью и процессом развития продуктивного мышления студентов гуманитарного вуза. Выделяются особенности профессиональной подготовки студентов такого вуза, его гуманитарной направленности, а также процесс формирования его продуктивного мышления. Особое исследовательское внимание уделено процессу реализации педагогического потенциала проектной деятельности, который на сегодняшний день, как известно, занимает ведущие позиции в системе образования. Метод проектов доказал свою эффективность достаточно давно, в соответствии с чем он является ключевым объектом настоящего исследования.

Ключевые слова: педагогический потенциал проектной деятельности, проектная деятельность, проектирование, метод проектов, развитие продуктивного мышления, продуктивное мышление студента, студенты гуманитарного вуза, студент-гуманитарий.

Annotation. This article is devoted to the study of concepts such as pedagogical potential, project activities, productive thinking. The interrelationships existing in pedagogical reality between project activities and the process of developing productive thinking of students of a humanitarian university are considered. The features of the professional training of students of such a university, its humanitarian orientation, as well as the process of forming its productive thinking are highlighted. Special research attention is paid to the process of realizing the pedagogical potential of project activities, which today, as you know, occupies a leading position in the education system. The project method has proven its effectiveness for a long time, according to which it is the key object of this study.

Keywords: pedagogical potential of project activity, project activity, design, project method, development of productive thinking, productive thinking of a student, students of a humanitarian university, a humanities student.

Введение. В настоящее время проектная деятельность занимает особое место в системе высшего профессионального образования, поскольку обладает рядом преимуществ, а также формирует принципиально новый ряд умений и навыков, необходимых студентам для дальнейшего функционирования в мире быстро меняющихся технологий, быстро обновляющегося рынка труда и меняющихся требований со стороны общества. Особенно это касается студентов гуманитарного вуза, которые обладают достаточно образным мышлением, в связи с чем нуждаются в подтверждении и реализации собственных мыслей путём наглядного доказательства тех или иных идей.

Студенты-гуманитарии ориентируются в своей деятельности на взаимодействие с людьми, за счет чего нуждаются в творческом высвобождении собственного потенциала, а также стремятся к преобразованию окружающей действительности творческим, креативным путём. Благодаря этому вырабатывается необходимость оснащения образовательной программы будущих специалистов гуманитарного профиля определёнными предметами и курсами, ориентированными на осуществление проектных исследований и реализацию проектов, апробацию результатов проектной деятельности, формирование проектных умений.

По нашему мнению, именно проекты являются ключом к формированию у обучающихся огромного комплекса умений, носящих самый разнообразный характер, относящихся к разнообразным свойствам и сторонам личности человека. В ходе проектной деятельности человек может проявлять себя и с индивидуальной, и с творческой, и с интеллектуальной сторон, налаживать коммуникативные связи, взаимодействовать с иными членами группы, содействовать педагогам, формировать новые коммуникативные пути и выявлять принципиально новый ряд проблем, существующих в той или иной области.

Изложение основного материала статьи. Современное образование стоит на пути модернизации, которая достаточно часто подкрепляется законами, которые конкретизируют этапы формирования принципиально новой системы образования и её взаимодействия с личностью студента. Согласно многим законодательным актам, Россия стоит на пути преобразования образовательной системы в сторону внедрения проектной деятельности во все сферы человеческой жизни и учёбы. Именно посредством этого проявляется педагогический потенциал проектной деятельности с точки зрения развития продуктивного мышления студента гуманитарного вуза. Продуктивное мышление же является основой основ любой мыслительной деятельности и развития идей по продуктивному взаимодействию человека с окружающей средой [7].

Опора на развитие мышления обучающихся на сегодняшний день – ключевая тенденция системы образования, за счет чего можно сделать вывод о том, что государство стремится выработать у молодых людей не просто знания и навыки относительно конкретной профессии или профессиональной области, но и развить в них личностные качества, в том числе систему мышления, которые определяют не только поведение человека в профессиональной и сложной среде, но и в социальной, творческой. Рынок труда также претерпевает значительные изменения, в связи с чем требования к молодым специалистам возрастают с каждым годом, поэтому мыслящие в продуктивном ключе молодые люди являются главным потенциалом современных вузов и представляют собой важнейшую составляющую развития экономики, образования и иных социальных институтов современного российского государства [1].

Выявляется необходимость усвоения знаний технического плана, которые связаны с техническим оснащением моментально развивающегося информационного процесса, внедрения цифровизации во все отрасли человеческой жизни, а также модернизации всевозможных социальных институтов. Сегодня существуют тенденции к объединению некоторых блоков знаний, образовательных программ, что проявляется в основном в том, что студент-гуманитарий может обладать определёнными знаниями не только гуманитарного, но и технического плана, что позволит ему взаимодействовать с различными элементами окружающей действительности и формировать принципиально новый ряд знаний, умений и навыков отношения того или иного предмета.

Образование все так же ведётся в двух ключевых направлениях, в традиционном и инновационном. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что фундаментальность и практичность идут рука об руку, за счет чего студенту удастся получить как фундаментальные знания, так и прикладные, благодаря чему он может взаимодействовать с новыми концепциями и проблемными вопросами, существующими в гуманитарном знании, в рамках которого он привык мыслить.

Проектная деятельность выступает важным элементом объединения гуманитарного и технического блоков, что позволяет студенту погрузиться не только в размышления относительно свойства, сущности и специфики конкретного предмета, разрабатываемого в ходе проектирования, но и отметить его материальной стороны, техническую базу, существующие информационные и проектные условия, необходимые для развития тех или иных элементов проектируемого объекта [3]. Образование, носящее двойной характер, ориентированное и на техническое, и на гуманитарное оснащение достаточно сложно в своей реализации, что также может быть причиной привлечения метода проектов в обучении и профессиональную подготовку будущих специалистов.

В связи со всем вышесказанным, мы можем отметить, что развитие продуктивного мышления на сегодняшний день является основным ключом, в соответствии с которым развивается человек и его взгляд на окружающую действительность. Наиболее благоприятным для развития такого мышления считается студенческий возраст от 16 лет, поскольку в этот период происходят ключевые изменения человека в плане мышления, взаимодействия, в интеллектуальной сфере, приобретаются различные навыки преобразовательного характера. Ранее считалось, что наиболее благоприятным периодом для такого становления является возраст от 11 до 15 лет, однако в последнее время этот промежуток достаточно сместился, что заметно из нашего исследования. Это связано с тем, что молодые люди сегодня развиваются достаточно инфантильно до определённого возраста, за счет чего нуждаются в дополнительном оснащении собственной базы знаний путём внедрения в образовательную программу предметов и курсов, ориентированных на формирование и развитие у них продуктивного мышления [5].

Посредством верно сформированного комплекса умений, знаний, навыков и способностей формируется продуктивное мышление, которое позволяет молодому человеку ставить себе более высокие требования, менять собственную мотивацию относительно обучения, творчество, взаимодействия с окружающими, коммуникативности и так далее. Такое мышление, помимо всего прочего, ведёт к самообразованию, которое на сегодняшний день выступает одним из важнейших признаков сформированного человека и специалиста.

Большинство современных работодателей, которые встречаются с выпускниками вузов, отмечают, что они обращают в первую очередь на самостоятельность и личностную сформированность человека как индивида и как специалиста, поскольку именно это определяет его весь внутренний потенциал и проявляет как способного к самосовершенствованию человека.

Нельзя забывать, что самосовершенствование всегда ведёт к развитию и к переходу на новую ступень во всех смыслах. Именно поэтому студентов важно обучать не только конкретным навыкам и приемам, которые необходимы им в дальнейшей профессиональной деятельности, но и обращать их внимание на огромное значение регулярной самомотивации к самостоятельной деятельности, которая позволит им в дальнейшем

зареккомендовать себя как высококлассных специалистов, способных организовывать, осуществлять и преобразовывать деятельность.

Продуктивное мышление должно развиваться исключительно на добровольной основе каждым отдельно взятым студентом, поскольку оно должно входить в базис целеполагания каждого человека. Именно добровольность и добросовестность в отношении этого вопроса позволяют студентам наиболее благоприятно организовывать свою деятельность и формировать важные условия для развития продуктивного мышления.

Проектирование лежит в основе повышения коммуникативных компетенций, которые направлены на социальную адаптацию и социализацию выпускника гуманитарного вуза, а также на развитие его личностного потенциала. Формирование проектных компетенций уже в течение продолжительного периода времени занимает особую нишу в системе современного высшего профессионального образования и становится одним из наиболее проблемных аспектов системы профессиональной подготовки студента-гуманитария. В связи с этим особенно важно уделять научное внимание исследованию данной темы, а также решению возникающих в ее рамках проблем.

Говоря же о проектной деятельности, следует отметить, что она носит творческий и интеллектуальный характер одновременно, является в большей степени самостоятельной, требуют взаимодействия со сверстниками, что крайне положительно сказывается на процессе развития продуктивного мышления молодого человека. Это характеризуется тем, что проектная деятельность предусматривает регулярное сотрудничество студентов друг с другом, выражение собственного мнения, умение отстаивать собственную позицию, что сегодня особенно актуально для молодых людей.

Выражение собственной позиции посредством выполнения проектной задачи также является благоприятным эффектом от проектной деятельности, поскольку это помогает выработать у человека мотивационный элемент к саморазвитию, что, как указывалось ранее, представляется сегодня ключевой целью развития любого человека [2]. И в этом случае проектирование представляет себя с наиболее положительной и благоприятной стороны. Особенно интересным остается привлечение в проектную деятельность компьютерных и иных цифровых технологий, которые крайне актуальны и интересны молодым людям.

Развитие продуктивного мышления, требующее выражения педагогического потенциала проектной деятельности, может формироваться на основе компьютерных технологий, как говорилось ранее. Дело в том, что человек, взаимодействуя с компьютером, мобильным телефоном или иным гаджетом, имеющим доступ в интернет, так или иначе осуществляет взаимодействие с глобальной сетью и задействует технологию самостоятельного поиска, самостоятельного апробирования, взаимодействия, преобразования и анализа информации. Как выяснилось ранее, именно самостоятельность и саморазвитие лежат в основе продуктивного мышления, что может говорить о том, что компьютерные технологии способны повлиять и оказать максимально положительное воздействие на процесс развития у студентов такого мышления.

В связи с этим перед педагогом встает задача, в соответствии с которой он должен интегрировать проектную деятельность в общий информационный процесс, привести в неё компьютерные, инновационные технологии нового типа, которые могут быть связаны с профессиональной деятельностью человека, проходящего профессиональную подготовку [6].

В целом проектирование представляет собой совместную деятельность педагога и студента, которая направлена на поиск решения возникшей проблемы, конкретной проблемной ситуации, причём такое решение должно быть результатом поиска и взаимодействия студентов с учителем на добровольной основе. Со стороны учителя здесь должна быть проведена верная учебно-познавательная подготовка и применение соответствующих приемов, которые позволят решить проблему в результате самостоятельной деятельности студента. Студент же должен проявлять накопленные знания и умения, сопоставлять собственные выводы с выводами педагога, уметь взаимодействовать с теми или иными проектными заданиями, приемами, технологиями, умениями и так далее.

Выводы. В результате проведённого исследования нами было выявлено, что педагогический потенциал проектной деятельности максимально раскрывается в процессе развития продуктивного мышления студентов гуманитарного вуза, поскольку метод проектов, лежащий в основе проектирования, предполагает задействование нескольких мыслительных процессов, а также стимулирует самостоятельную деятельность, соответствует в возрастном периоде, цели, преследует выполнение ключевых задач обучения.

Развитие образовательной отрасли предполагает параллельное развитие всех ее составных аспектов и личностного, профессионального и творческого роста субъектов, взаимодействующих внутри нее. Система образования, будучи особенно значимым социальным институтом, зависит именно от социального потенциала – людей и их взаимодействия. В связи с этим можно сказать, что она нуждается в максимально грамотных и компетентных специалистах, способных организовывать и контролировать все процессы, зависящие от их деятельности. Таким образом, формируется проблема необходимости постоянного сотрудничества педагогов и управленцев в сфере образования актуальным тенденциям, нашедшим свое отражение в иных социальных институтах, развивающихся в едином социокультурном пространстве нашей страны.

Проектирование становится важнейшим инструментом в процессе личностного становления человека не только как профессионала, обучающегося и социально важного элемента, но и как личности, способной к самосовершенствованию и анализу собственных действий, высказываний, мыслей. Проектирование должно включаться повсеместно во все программы гуманитарных вузов, поскольку доказало свою эффективность на многих примерах, при этом именно оно является наиболее сложным и комплексным методом воздействия человека с проектируемыми объектами, или объектом, требующим преобразования.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18-22.
3. Библер, В.С. Мышление как творчество: введение в логику мыслительного диалога / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.

4. Глебова, М.В. Критерии развития продуктивного мышления школьников в процессе обучения / М.В. Глебова // Педагогическая наука: прошлое, настоящее, будущее: материалы междунар. заоч. науч.-практ. конф. Ч. 1. (30 марта 2011 г.). – Новосибирск: ЭНСКЕ, 2011. – С. 10-17.

5. Дункер, К. Подходы к исследованию продуктивного мышления / К. Дункер // Психология мышления. – Хрестоматия по общей психологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 35-48.

6. Зотова, Н.К. Персонифицированная модель повышения квалификации работников образования в современных социально-экономических условиях / Н.К. Зотова. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 342 с.

7. Крутецкий, В.А. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития / В.А. Крутецкий, Е.Г. Балбасова. – М.: Прометей, 1991. – 248 с.

Педагогика

УДК [378.015.3:005.32]:316.485.6

кандидат филологических наук, доцент **Марфина Жанна Викторовна**

ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск);

старший преподаватель кафедры педагогики **Хорошевская Ирина Владимировна**

ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск)

СОЗДАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассматривается сущность мотивационной образовательной среды как условия формирования медиативной компетентности будущих педагогов. Характеризуются педагогические технологии (рефлексивные, проектировочные, герменевтические), за счет использования которых может происходить развитие и совершенствование мотивационной образовательной среды.

Ключевые слова: мотив, образовательная среда, медиативная компетентность, будущий педагог.

Annotation. The article considers the essence of the motivational educational environment as a condition for the formation of the mediation competence of future teachers. Pedagogical technologies (reflexive, design, hermeneutical) are characterized, due to the use of which the development and improvement of the motivational educational environment can take place.

Keywords: motive, educational environment, mediation competence, future teacher.

Введение. Формирование медиативной компетентности будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки, как и любой педагогический процесс, осуществляется под воздействием целого комплекса условий различной степени своей выраженности, направленности, устойчивости, интенсивности. Такие условия являются силами, определяющими эффективность формирования медиативной компетентности будущих педагогов.

Изложение основного материала статьи. В научной литературе существует много трактовок содержания понятия «условие». Прежде всего, необходимо отметить, что условия – это необходимые обстоятельства, возможности реальной действительности, позволяющих осуществлять создание чего-либо или способствующие чему-либо [5]. В широком смысле «условие» означает фактор, обеспечивающий достижение поставленной цели. В словаре С. Ожегова представлено несколько значений этого термина: это обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; требование, которое выдвигает одна из договаривающихся сторон; устная или письменная сделка о чем-либо; правила, установленные в какой-либо сфере жизни и деятельности; обстановка, в которой что-то происходит [10, с. 626].

В. Загвязинский отмечает, что «условия – это внешние и внутренние обстоятельства, благоприятствующие или препятствующие действию факторов развития, например: готовность к деятельности, стимулирующая среда, материально-техническая и ресурсная обеспеченность и др. Часто понятие. Условия трактуются широко, и тогда к ним относят причины, факторы развития, технологии, методики, средства обучения, воспитания и развития и др.» [11, с. 30].

По мнению Е. Андриенко, «педагогические условия – это результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения целей» [1]. В исследовании Н. Борытко представлено следующее определение понятия «педагогические условия»: это «внешнее обстоятельство, фактор, оказывающий существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной степени сознательно сконструированный педагогом, такой, который интенционально предусматривает, но не гарантирует определенный результат процесса» [3, с. 113].

Под педагогическими условиями мы будем понимать результат целенаправленного отбора, проектирования и применения определенного содержания, педагогических технологий, форм, методов, направленных на формирование медиативной компетентности будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки.

Результаты проведенного нами исследования свидетельствуют о том, что проблеме формирования медиативной компетентности будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки сегодня уделяется еще недостаточное внимание: отсутствует целенаправленная, научно обоснованная система работы по решению этой проблемы; учебные программы педагогических дисциплин имеют недостаточное ценностно-целевое направление на развитие структурных компонентов медиативной компетентности будущих педагогов.

С учетом полученных в ходе исследования данных нами были выделены следующие педагогические условия формирования медиативной компетентности будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки:

- создание мотивационной среды, которая обеспечит актуализацию образовательного процесса по формированию медиативной компетентности;
- установление диалогового взаимодействия преподаватель-студент как предпосылки для будущей профессиональной деятельности и применения медиации в образовательном процессе;

– обучение студентов при помощи различных видов квазипрофессиональной деятельности на основе использования форм и методов контекстного обучения.

Остановимся на первом из выделенных педагогических условий более подробно. Определяя первое педагогическое условие – создание мотивационной среды, которая обеспечит актуализацию образовательного процесса по формированию медиативной компетентности – мы исходили из того, что формирование медиативной компетентности будущих педагогов невозможно без создания мотивационной среды как среды стремления к успеху, творчеству, высоким результатам деятельности. Успешная реализация будущего педагога в профессиональной деятельности – ключевой мотив в процессе профессиональной подготовки. Эффективность профессиональной деятельности будущего педагога представляется его личной проблемой, поскольку, с одной стороны, связана с удовлетворением потребностей, а с другой – с построением профессионального карьерного пути в контексте общей жизненной стратегии.

Проблема исследования мотивации образовательной деятельности в отечественных педагогике и педагогической психологии рассматривается в исследованиях П. Анохина, В. Асеева, В. Вилюнаса, А. Волкова, В. Давыдова, В. Зинченко, И. Зимней, В. Иванникова, Е. Ильина, И. Ильясова, В. Ковалева, А. Леонтьева, В. Леонтьева, А. Марковой, М. Матюхиной, Н. Менчинской, Н. Мешкова, Р. Немова, И. Якиманской, В. Ясвина и др. В работах указанных авторов рассмотрены содержание мотивации, функции мотивации в образовательной деятельности, классификация мотивов, регулирующих образовательную деятельность, обоснована необходимость учета в образовательном процессе потребностно-мотивационного компонента личности обучающегося.

Заслуживает внимания мысль В. Ясвина, который трактует мотивационную образовательную среду как систему условий развития и формирования личности по определенному образцу, а также совокупность возможностей для этого развития, которые содержатся в пространственно-предметном и социальном окружении [17].

Применительно к деятельности учения, состоящей в усвоении общественно-исторического опыта человечества в виде знаний, умений и навыков, способов познания и применения полученных знаний, а также определённых норм поведения, идеальный учебный мотив может быть определён как собственный желаемый образ, которого ученик стремится достичь в ходе этой деятельности [15, с. 17]. Мотивы в образовательном процессе выполняют следующие функции: побуждающую (предполагает возбуждение активности учащегося); направляющую (заключается в выборе направления деятельности и достижении при этом предварительно осознанных учебных целей); регулирующую (обеспечивает соподчинение, иерархию определённых видов деятельности); смыслообразующую (позволяет придать выполняемой деятельности определённый личностный смысл) [8, с. 63-64]. Реализация вышеперечисленных функций происходит за счёт включения механизмов соотношения влияния внешних для личности факторов учения с внутренними свойствами и возможностями студента как субъекта этого учения. Одним из таких факторов является образовательная среда. Взаимодействие образовательной среды и мотивационного поля личности имеет двойственно: с одной стороны, внешние воздействия могут напрямую актуализировать те или иные мотивационно-потребностные компоненты структуры личности, обеспечивающие её активность в конкретной ситуации, а с другой – они оказывают косвенное влияние на организацию непосредственно мотивационной сферы. Эта двойственность и обуславливает два основных пути развития мотивации учения. Один из них – ситуативная актуализация уже сформированных личностных диспозиций на отдельных фазах учебного процесса и их согласование с содержанием последующей деятельности. Другой – создание совокупности условий, способствующих проявлению и закреплению в сознании внутренних факторов усвоения знаний: овладения способами учебной работы, механизмов обратной связи, развития способности к эвристическому способу решения учебных задач, подкрепляемого достижением успеха при его реализации. При систематической актуализации ситуативных побуждений и мотивационных состояний студента мотивы сознательного учения могут закрепляться и создавать почву для перехода к внутреннему, исходящему от самого студента, подкреплению собственной активности. В. Вилюнас указывает: «Перед тем, как приобрести устойчивое мотивационное значение, предмет сначала должен быть отражен, причем не просто как объект познания, а в качестве имеющего то или иное отношение к удовлетворению потребностей (например, как цель, условие, препятствие, сигнал), то есть должен приобрести некоторое ситуативное мотивационное значение» [4, с. 42].

Учитывая вышеизложенное, предполагаем, что первое педагогическое условие – создание мотивационной образовательной среды – может быть реализовано за счет использования в образовательном процессе соответствующих мотивационных педагогических технологий.

Мотивационные педагогические технологии – это технологии, направленные на формирование мотивов, побуждающих к развитию ключевых компетенций, позволяющих сделать мотивированной любую учебную деятельность [16].

Исходя из того, что одной из задач, решение которой способствует формированию медиативной компетентности будущих педагогов, является создание благоприятных условий для профессионально-личностного развития, считаем целесообразным использование именно мотивационных педагогических технологий как совокупности научно-обоснованных методов, форм и средств профессионально-личностного развития.

Эффективность внедрения в образовательное пространство учреждений высшего образования мотивационных технологий при подготовке будущих педагогов подтверждают исследования Н. Петровой, которая утверждает, что мотивационные педагогические технологии способствуют включению обучающихся в учебно-познавательную или учебно-профессиональную деятельность без длительного «вживания». Мотивационные технологии развивают внутреннюю мотивацию личности и включают в себя: создание атмосферы эмоциональной раскованности, положительного отношения к деятельности и стремления к ней; формирование и развитие профессионального интереса; обеспечение оптимального педагогического общения; ориентацию на практический смысл изучаемого материала; индивидуальный подход к обучающимся, повышение самооценки личности; ориентацию на конкретную профессиональную деятельность; организацию обратной связи, основанной на информировании [12].

В. Кругликов считает, что одним из основных положений современных теорий обучения – теории гуманистической педагогики и педагогики сотрудничества, развивающего, игрового, активного обучения – является требование развития заинтересованности учащихся в обучении, активизации их учебной

деятельности не силовыми, авторитарными методами, а за счет актуализации познавательных интересов и формирования положительного отношения к изучаемому материалу. Усилия в этом направлении должны предприниматься на всех занятиях в вузе [9].

Одним из важных компонентов формирования медиативной компетентности будущего педагога являются развитые рефлексивные умения. Поэтому целесообразным будет также применение рефлексивных технологий для создания необходимой мотивационной образовательной среды.

С помощью процедуры рефлексии достигаются такие цели обучения, как самостоятельное нахождение новых норм деятельности на основе ее анализа и критической реконструкции. Рефлексия (от лат. отражение, обращение назад) понимается как способность личности проникать в свой внутренний мир, осмысливать свои действия, поступки, давать им оценку и корректировать процесс саморазвития и самосовершенствования. П. Тейяр де Шарден под рефлексией понимал способность сознания сосредотачиваться на самом себе и овладевать собой как предметом, имеет свою специфическую устойчивость и значение, это способность не просто познать, а познать себя, не просто знать, а знать, что знаешь [14].

А. Бодалев отмечает, что эмпатия к воспитаннику, как способность переживать его чувства, возникает под влиянием рефлексии. Благодаря познанию себя и других участников общения именно и происходит принятие другой личности и ее чувствование. Дефицит рефлексии и эмпатии сказывается на отношениях между педагогом и воспитанниками (чаще они имеют формальный характер), что приводит к деформации эмоциональной сферы воспитанников. Неспособный к рефлексии и эмпатии педагог, в большинстве случаев, не готов к разрешению конфликтов. А. Бодалев подчеркивает, что у будущего педагога надо формировать рефлексивное мышление, которое адекватно положительному разрешению педагогических конфликтов. Необходимым компонентом такого мышления должна быть способность к диалогу, позволяющая специалисту выйти в рефлексивную позицию. Различные формы и методы работы со студентами должны ориентировать будущего педагога на личность воспитанника при разрешении конфликта, чтобы в любых обстоятельствах оказать положительное «приращивание» его личности [2].

Рефлексия является условием профессионально-личностного развития педагога. Благодаря рефлексии (саморассуждению, самонаблюдению, самоанализу) специалист может дать оценку производительности своего развития и причин неэффективности этого процесса, а также построить благоприятные условия развития самих учащихся.

Считаем, что реализация первого педагогического условия может происходить благодаря применению метода проектов, который предполагает организацию преподавателем самостоятельной работы студентов над определенной проблемой теоретического или практического характера с представлением результата в определенной форме (выпуск газеты, доклад, презентация и др). Выполнение проектов позволяет привлечь знания из разных научных отраслей и направлено на самостоятельный поиск знания, которого не хватает для решения проблемы. Результат, который получает студент, можно увидеть, осмыслить и применить в практической деятельности. В процессе выполнения проекта студент учится мыслить и самостоятельно принимать решения, что важно для будущей профессиональной деятельности [13].

В. Далингер под проектированием понимает одну из форм учебно-познавательной деятельности по созданию студентами социально значимой интеллектуальной продукции (планов, конспектов, моделей, учебных текстов и т.п.). Автор отмечает, что проектирование является в современных условиях определяющей чертой специалиста и связано с творческой деятельностью, результатом его является изменение уровня сформированности ключевых компетентностей [6].

По нашему мнению, метод проектов является эффективным для формирования медиативной компетентности будущих педагогов, который будет с успехом проектировать свою профессиональную деятельность. Потому что применение медиации подразумевает выстраивание основных ее этапов в виде пошаговой модели, обеспечивающей достижение результата.

При определении тематики проектов мы руководствовались положениями о том, что работа над проектом должна способствовать:

- формированию системы знаний педагога, обладающего медиативной компетентностью;
- развитию коммуникации и умению ориентироваться в информационном пространстве;
- развитию критического и творческого мышления;
- формированию профессионального опыта;
- формированию мотивации на профессионально-педагогическую деятельность.

Эффективность работы современного педагога во многом зависит от его способности к обработке, анализу и применению большого количества информации различного характера. Умение быстро работать с текстами и интерпретировать их значительно повышает медиативную компетентность будущего педагога, что вызвало целесообразность в применении в нашей работе герменевтических технологий. А. Закирова определяет педагогическую герменевтику как теорию и практику истолкования, понимания и рефлексивного осмысления педагогических знаний, зафиксированных в различных текстах [7].

А. Закирова подчеркивает, что огромный объем информации, который педагог вынужден перерабатывать, с одной стороны, способствует рационализации обучения, а, с другой, – тормозит развитие гуманитарного сознания, поскольку снижена рефлексивная деятельность при переработке большого количества информации. Обращение к педагогической герменевтике дает возможность осмыслить педагогические факты, отходя от стереотипов и опираясь не только на рационально-логические основания, но и эмоционально-чувственный опыт, обращаясь к искусству, религии, народным традициям и тому подобное. Педагогическая герменевтика, с точки зрения А.Ф. Закировой, защищает традиционные гуманитарные ценности, поскольку через механизм интерпретации различных текстов влияет на сознание педагога и способствует формированию профессионального сознания и миропонимания, а также практической сферы – умение прогнозировать, моделировать, общаться, диагностировать и тому подобное.

Выводы. Таким образом, формирование медиативной компетентности будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки возможно при реализации первого педагогического условия, создание мотивационной образовательной среды, которое обеспечивает более качественное усвоение профессиональных знаний и как результат – успешную самореализацию в будущей педагогической деятельности. Развитие и совершенствование мотивационной образовательной среды может происходить за

счет использования соответствующих педагогических технологий: рефлексивных технологий обучения, технологий проектирования, герменевтических технологий.

Литература:

1. Андриенко Е.В. Подготовка учителя к самоактуализации в педагогической деятельности: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Е. В. Андриенко. – М., 1994. – 20 с.
2. Бодалев А.А. Психология общения / А.А. Бодалев. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО „МОДЭК”, 1996. – 256 с.
3. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания: [монография] / Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001. – 214 с.
4. Виллонас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Виллонас. – М.: МГУ, 1990. – 288 с.
5. Гершунский Б. Философия образования для XXI века: уч. пособие / Б. Гершунский. – 2-е. изд. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.
6. Далингер В.А. Метод проектов в подготовке будущих учителей / В.А. Далингер // Фундаментальные исследования. – 2007. – № 1. – С. 59-60.
7. Закирова А.Ф. Концептуальные основания педагогической герменевтики / А.Ф. Закирова // Вестник Тюменского государственного университета. – 2008. – № 5. – С. 8-19.
8. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности [Текст] / В.И. Ковалев. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
9. Кругликов В.Н. Интерактивные образовательные технологии. Учебник и практикум для академического бакалавриата: для студентов высших учебных заведений, обучающихся по гуманитарным направлениям / В.Н. Кругликов, М.В. Оленникова. – М.: Юрайт, 2017. – 352 с.
10. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Русский язык, 1987. – 748 с.
11. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. М.: Академия, 2008. – 352 с.
12. Петрова Н.Ф. Педагогические технологии управленческой деятельности преподавателя / Н.Ф. Петрова // Современные проблемы науки и образования – 2009. – №2. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=1086>
13. Полат Е.С. Новые педагогические технологии. Курс дистанционного обучения для учителей. Обучение в сотрудничестве. Метод проектов / Е.С. Полат. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://scholar.urfu.ac.ru/courses/Technology>
14. Тейяр де Шарден П. Феномен человека / П. Тейяр де Шарден. – М.: Наука, 1987. – 240 с.
15. Усман С. Подходы к учебной мотивации в советской и зарубежной теориях учения. – Автореф. дисс. ... канд. псих. наук / С. Усман. – М., 1993. – 21 с.
16. Читаева Ю.А. Педагогические технологии формирования ключевых компетенций учащихся профессиональных школ / Ю.А. Читаева // Научные исследования в образовании. – 2009. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-tehnologii-formirovaniya-klyuchevyh-kompetentsiy-uchaschihsya-professionalnyh-shkol/viewer>
17. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель **Никейцева Ольга Николаевна**

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

ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается специфика профессиональной подготовки будущих специалистов сферы туризма с точки зрения применения в обучении проектно-ориентированного метода. Выявляется роль и место проектной деятельности студентов в системе их индивидуальных знаний, навыков и умений профессиональной направленности. Выделяются специфические характеристики проектно-ориентированного метода, положительные и отрицательные стороны его применения. В заключении делается вывод том, что такой метод обучения будущих специалистов сферы туризма в социокультурном пространстве вуза является одним из наиболее предпочтительных и передовых на сегодняшний день в связи с профильной направленностью на приобретение и усвоение обучающимися практических профессиональных навыков, которые формируют профессиональный потенциал обучающегося, мотивируют его к развитию и становлению на высшую ступень профессионализма.

Ключевые слова: проектно-ориентированный метод обучения, будущие специалисты сферы туризма, проектная деятельность студентов, педагогическая организация процесса проектирования.

Annotation. The article discusses the specifics of the training of future tourism professionals in terms of the application of the project-oriented method in training. The role and place of students' project activities in the system of their individual knowledge, skills and abilities of a professional orientation is revealed. The specific characteristics of the project-oriented method, the positive and negative aspects of its application are highlighted. In conclusion, it is concluded that this method of training future tourism professionals in the socio-cultural space of the university is one of the most preferable and advanced today due to the profile focus on the acquisition and assimilation by students of practical professional skills that form the student's professional potential, motivate him to development and becoming the highest level of professionalism.

Keywords: project-oriented teaching method, future tourism specialists, student design activities, pedagogical organization of the design process.

Введение. Образовательный процесс современной высшей школы направлен не только на подготовку конкурентоспособных и высококвалифицированных специалистов, но и на создание всех условий для их реализации в профессиональном и творческом плане, в связи с чем с каждым годом применяются все более новые и актуальные способы и технологии обучения. Именно к таким способам можно отнести проектно-ориентированный метод обучения. По мнению многих отечественных ученых, педагогов и социологов сегодня происходит значительное переосмысление такого метода, его места и роли в системе высшего образования и социокультурном пространстве современного вуза.

Важно, что проектирование – один из основных видов профессиональной деятельности, поскольку представляет совокупность навыков и знаний, проектных умений, позволяющих реализовывать специалисту идеи, направленные на достижение успеха в своей деятельности путем представления и презентации авторских проектов. В связи с этим можно говорить о необходимости внедрения основ проектной компетентности в курс профессиональной подготовки будущих специалистов различных направлений подготовки. По нашему мнению, особенно это касается будущих специалистов в сфере туризма, поскольку их деятельность всегда связана с непосредственным потребителем услуг, в связи с чем им приходится выстраивать новейшие коммуникативные концепции, которые значительно упрощают и модернизируют профессиональную деятельность. Кроме того, им приходится сталкиваться с различными проблемами, которые также возможно решить посредством применения основных принципов проектирования, моделирования и конструирования, что помогает находить наиболее оптимальный выход из сложившейся сложной ситуации.

Исследованием вопросов профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере туризма и в частности применения проектно-ориентированного метода в ее ходе занимались такие научные деятели, как Л.А. Аксенова, А.А. Белякова, О.И. Лихтанская, А.К. Любимов, И.И. Борисова, Е.Ю. Грудзинская, Л.М. Левина, В.В. Марико, И.М. Швец, В.Ю. Морозов, А.А. Поправкина, Е.В. Субботина и другие.

Изложение основного материала статьи. Одной из наиболее развивающихся и перспективных сфер в современном быстро развивающемся мире является сфера туризма, включающая в себя различные отрасли и виды деятельности, которые принадлежат как к материальному производству, так и вовсе к непродуцирующей сфере. По нашему мнению, справедливым было бы отметить, что туризм сегодня представляет собой комплекс межотраслевых хозяйств, основанный на формировании и реализации турпродукта, направленного на удовлетворение потребностей получателей этого продукта.

В связи с этим появляется закономерная потребность на рынке труда в высококвалифицированных кадрах, прошедших планомерную и организованную профессиональную подготовку в рамках высшего образования. Крайне важно не только наделять будущих специалистов этой сферы не только теоретическими знаниями общего и профильного характера, но и практическими навыками решения сложных ситуаций, применения творческих и коммуникативных способностей и т.д. Именно поэтому необходимо уделять особое внимание на педагогическое обеспечение образовательного процесса, которое во многом определяет вектор формирования комплекса необходимого профессионального базиса студентов.

В.Ю. Морозов и А.А. Поправкина считают, что структура профессиональной подготовки кадров в сфере туризма и гостеприимства включает несколько основных направлений:

- ресторанный бизнес;
- транспортная отрасль;
- услуги по предоставлению жилья;
- индустрия туризма и гостеприимства [5].

Из такого перечня мы можем сделать вывод о том, что эта сфера крайне специфична и сложна для освоения, не каждый обучающийся способен достичь самореализации и определенных успехов в ней, поскольку она включает в себя подготовку кадров разного уровня и разных ступеней – от обслуживающего персонала гостиницы и туристических гидов до управленцев – менеджеров – высшего звена [5].

Главными принципами, соответствующими основополагающим требованиям к формированию концептуальной профессиональной подготовки в этой сфере, по мнению Е.В. Субботиной, являются принципы «культурологического, личностно-деятельностного и индивидуально-творческого подходов в образовании» [6]. По нашему мнению, проектно-ориентированный метод может относиться к личностно-деятельностному и индивидуально-творческому подходам, поскольку может реализовываться как в рамках образовательного процесса, так и вне его, проявляясь в самостоятельной творческой деятельности. Именно это определяет важность и универсальность такого метода, который может затрагивать все сферы жизнедеятельности обучающегося, оказывая исключительно положительное влияние на него.

В связи с этим следует отметить важность органично и гармонично организованного образовательно-воспитательного пространства вуза, благодаря которому обучающийся максимально вовлекается в процесс приобретения и освоения профессиональных навыков в сфере туризма, учится применять их на практике и создавать новейшие туристские концепции, оптимизирующие и модернизирующие всю эту сферу. Студент этого направления подготовки должен уметь не только решать проблемы, но и правильно их идентифицировать, находить нужные и своевременные пути решения, подходить всесторонне и разнопланово к процессу решения, а также обладать навыками эффективного целеполагания.

Именно поэтому нам представляется наиболее перспективным и результативным методом проектно-ориентированный, целью которого нам представляется формирование условий, которые способны мотивировать обучающихся на получение теоретических знаний и практических навыков из различных источников, а также которые стимулируют их к освоению навыков эффективной межличностной коммуникации и влияют на развитие критического мышления. Такой метод обычно применяется педагогом в рамках образовательного процесса и представляет собой «специально организованный и самостоятельно выполняемый студентами комплекс действий, завершающихся созданием творческого продукта», который преследует выполнение цели вовлечения обучающихся в процесс самостоятельного поиска информации и самостоятельного использования ее для решения каких-либо практических задач профессионального характера, проецирующих реальную ситуацию в профессиональной деятельности.

А.К. Любимов, И.И. Борисова, Е.Ю. Грудзинская и другие исследователи этой темы считают, что актуальность такого метода заключается в том, что он:

- способствует генерации нестандартных решений;
- всегда направлен на удовлетворение конкретных нужд;

– включает в процесс поиска решения проблемы всех обучающихся, активизируя самостоятельность мышления [4].

Кроме того, по нашему мнению, его актуальность состоит и в ориентированности исключительно на личность обучающегося, то есть придерживается основных положений индивидуализации образования, которая сегодня является главной тенденцией современного социокультурного пространства всей сферы образования государства. Вышеуказанные исследователи сходятся во мнении о том, что проектный метод может быть эффективен лишь в случае его ориентации исключительно на актуальную тематику проектных заданий, определение сроков выполнения проектов и т.д. То есть необходимо не просто внедрять проектирование в учебный процесс, но и показывать обучающимся востребованность сферы туризма, ее отдельных компонентов и специфики, а также ориентировать их на идентификацию актуальных областей в рамках их деятельности, совершенствование и трансформацию этих областей.

При этом традиционно считается, что целью проектно-ориентированного метода в рамках профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере туризма является создание условий, при которых обучающиеся:

– проявляют инициативу и самостоятельность в процессе приобретения недостающих им знаний из различных источников, поиска этих источников, создания собственной базы, состоящей из необходимых источников;

– применяют приобретенные знания на практике, в основном для решения познавательных и практических задач профессионального характера, а также профильной направленности;

– осваивают основные навыки эффективной межличностной коммуникации посредством осуществления коллективной деятельности совместно с будущими специалистами своего профиля;

– активно и непрерывно развивают собственную систему исследовательских умений по выявлению, диагностике проблем, сбора и идентификации информации, наблюдения, проведения эксперимента, аналитико-рефлексивной деятельности, построения гипотез, обобщения, систематизации и т.д.;

– развивают системное и критическое мышление посредством сопоставления различных точек зрения.

Также принято считать, что проектно-ориентированный метод состоит из комплекса проектных, проблемных, исследовательских, поисковых и активных методов, которые оказывают значительное влияние на формирование условий для самостоятельной идентификации и определения основных понятий и идей по какой-либо теме обучающимися, а также создают возможность для применения принципов критического мышления и навыков поиска нестандартных решений какого-либо вопроса.

На наш взгляд, именно проектное обучение способствует самореализации личности обучающегося, поскольку направлено на его самостоятельность и самоорганизацию. Таким образом, выпускник направления подготовки «Туризм» не просто осваивает базовые компетенции своего профиля, но и становится на путь самодостаточной личности, которая успела понять, чего хочет, как будет этого добиваться и как использовать. Выпускник готовится стать полезным членом общества, активно выполняющим свои профессиональные и социальные функции посредством применения различных проектных умений в будущем.

Огромное значение в процессе становления системы таких навыков имеет правильная организация учебного процесса с педагогической точки зрения. Педагог в этом случае должен выступать не только отменным профессионалом в управленческой области индустрии туризма, но и представлять собой пример авторитетного помощника, единомышленника обучающегося. Именно в связи с этим обязательным нам представляется рассмотрение специфики непосредственно учебного процесса в проектно-ориентированном методе, что в значительной степени облегчит понимание педагогам и поможет им сконструировать наиболее правильное и гармоничное образовательно-воспитательное пространство для студентов. Специфика учебного процесса в рамках применения проектно-ориентированного метода представляет собой совокупность следующих характеристик:

– обучение происходит непосредственно в системе практической деятельности, что позволяет максимально приблизиться к условиям реального труда в сфере туризма;

– возможность гибкого и своевременного изменения содержания обучения на более актуальное или необходимое;

– построение образовательного процесса осуществляется не только в соответствии с логикой предметов, но и с логикой развития профессиональной деятельности;

– в значительной степени происходит изменение роли педагога, который теперь становится организатором учебного процесса, спутником обучающегося;

– применение активных методов ведения занятий, наличие постоянной обратной связи, что влечет за собой мотивационный подтекст, активизирует процесс вовлечения обучающихся в образовательную деятельность;

– организация студенческой работы в группах, коллективах, сообществах;

– использование аутентичных методов оценивания, при которых оценивается не только результат деятельности обучаемого, но и процесс получения знаний [2].

Такая модель представляет особый интерес в данной сфере деятельности, однако все же обладает рядом и преимуществ, и недостатков. Так, к основным преимуществам проектно-ориентированного подхода вполне рациональным было бы отнести активную позицию обучающихся, которые теперь занимаются не пассивным слушанием и чтением, а активной работой над проектом, его сущностью и структурой, обучаются на примере своих ошибок и проецируют их для дальнейшего решения. Кроме того, плюсом является и косвенное обучение навыкам саморегулируемого обучения, которое в значительной степени определяет образовательный и профессиональный потенциал студентов. Косвенное обучение обучающихся навыкам совместной деятельности, посредством чего происходит социализация личности и определяется ее социально-коммуникативный потенциал, который необходимо вовремя диагностировать и развивать.

В связи с таким перечнем, стоит обратить внимание на утверждение, сделанное Л.А. Аксеновой, отражающее еще одну положительную сторону проектирования – инновационную направленность деятельности студентов: «Поскольку образование призвано формировать новое качество экономики и общества, значит, проектный метод позволит обеспечить высокий уровень профессионализма выпускников, их готовность к инновационной деятельности для текущих и перспективных потребностей страны в ее

социально-экономическом развитии» [1]. Конечно, не стоит еще раз повторять о практической пользе проектирования, которая состоит в автоматизации и модернизации системы проектных умений обучающихся, поскольку проектирование в принципе подразумевает это.

К недостаткам такого метода нам представляется необходимым отнести: возникающие сложности с осуществлением грамотного поиска и идентификации актуальных проектов, которые связаны с какой-либо организацией или социумом в целом, а также не менее актуального решения сопутствующих проектных проблем; высокую вероятность комплексных многоступенчатых проектов, которые обучающиеся не в состоянии реализовать без помощи педагога, что значительно ослабляет эффект от достижения цели (студенты начинают думать, что без посторонней помощи не способны на реализацию деятельности); временозатратность проектной деятельности, которая зачастую не регулируется учебным планом, поскольку не является его частью (речь идет о внеучебной деятельности студентов, которая осложняет не только процесс проектирования, но и базовый учебный процесс, что может навредить и тому, и другому).

Выводы. Таким образом, можно сказать, что проектно-ориентированный метод обучения будущих специалистов сферы туризма в социокультурном пространстве вуза является одним из наиболее предпочтительных и передовых на сегодняшний день в связи с профильной направленностью на приобретение и усвоение обучающимися практических профессиональных навыков, которые формируют профессиональный потенциал обучающегося, мотивируют его к развитию и становлению на высшую ступень профессионализма. Именно результаты проектирования позволяют педагогу провести аналитическую оценку деятельности студентов и заранее определить специфику их направленности, профпригодность и степень проявления личностных способностей.

Литература:

1. Аксенова Л.А. Метод проектного обучения в процессе подготовки бакалавров по направлению «Сервис» и «Туризм» для современной экономики / Л.А. Аксенова // Журнал правовых и экономических исследований. – 2017. – С. 101-103.
2. Белякова А.А. Проектно-ориентированный подход в обучении / А.А. Белякова // Студенческий электрон. научн. журн. – 2018. – № 8 (28).
3. Лихтанская О.И. Использование проектного метода обучения в подготовке специалистов туристической индустрии / О.И. Лихтанская // Наука и туризм: стратегии взаимодействия. – 2015. – № 4 (2).
4. Любимов А.К., Борисова И.И. Внедрение проектно-ориентированных методов в практику обучения в высшей школе: методическое пособие / А.К. Любимов, И.И. Борисова, Е.Ю. Грудзинская, Л.М. Левина, В.В. Марико, И.М. Швец / Под ред. А.К. Любимова. – Нижний Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2015. – 180 с.
5. Морозов В.Ю., Поправкина А.А. Особенности подготовки кадров в сфере туризма и гостеприимства в России: традиционный и современный подходы / В.Ю. Морозов, А.А. Поправкина // Сервис в России и за рубежом. – 2015. – № 2 (58).
6. Субботина Е.В. Структурирование содержания профессиональной подготовки специалистов в сфере туризма / Е.В. Субботина // Вестник ТГУ. – 2010. – № 1.

Pedagogy

UDK 378.14

doctor of Pedagogical Sciences, associate professor Samoylenko Nalaliya Borisovna
Sevastopol State University (Sevastopol)

OPEN EDUCATIONAL PRACTICES: EXPERIENCES, CURRENT OPPORTUNITIES

Аннотация. В статье проанализированы возможности открытых образовательных ресурсов, используемых в образовательном процессе для всех уровней высшего образования: бакалавриата / магистратуры на основе данных, полученных в Севастопольском государственном университете. На основе анализа литературных источников и проведенного эмпирического исследования авторы представляют и обосновывают особенности электронного обучения, различные примеры открытых образовательных ресурсов (ООР), их эффективность и целесообразность в развитии современной цифровой образовательной среды. В исследовании также представлены результаты эксперимента по выявлению современных инструментов электронного обучения, используемых как студентами в процессе обучения, так и преподавателями при обучении для проведения профессиональной подготовки студентов магистратуры.

Ключевые слова: профессиональное обучение, электронное обучение, открытые образовательные ресурсы (ООР), инструменты электронного обучения, онлайн-курс, студенты магистратуры.

Annotation. In this research, the authors aim to determine the capabilities of open educational resources implemented in the educational process for all levels of Higher Education: Bachelor's / Master's Degree Programmes based on the data obtained at Sevastopol State University. Based on the analysis of literary sources and the conducted empirical study, the authors present and substantiate e-learning peculiarities, various examples of OER, their efficiency, and feasibility in developing the modern digital educational environment. The study also presents the results of the experiment to identify modern e-learning tools used both by students in learning and by educators in teaching to conduct professional training of undergraduate students.

Keywords: professional training, e-learning, OER, e-learning tools, online course, undergraduate students.

Introduction. Over the past 20 years, Higher Education in Russia has been changed greatly. With the transition to the e-learning system in the 21st Century language class we need to consider the peculiarities of new online and real communication; the importance of changing interaction and autonomous learning; the issues of conducting effective learning [1; 2].

At the same time, some teachers still prefer the traditional way of teaching instead of exploring new teaching strategies for creating a learner-centered and interactive environment. Teaching in a new environment is the most important problem for discussion nowadays. The researchers study the role of a teacher and the learner in online learning. Teaching online differ from face-to-face teaching, that is why it is useful to consider the role of the e-tutor

in online education. The demands of online learning may also affect how both teachers and learners perceive the teaching and learning process [7; 8].

Like many higher educational institutions, our university has been hit hard by the global pandemic. The lockdown in the Sevastopol State University has emptied campuses, impacting on how students access the courses and on the work of academics across all disciplines.

Purpose of the research. The research aims to determine open educational resources applied in the educational process at all levels of Higher Education.

Results. The New System of Higher Education should be open, flexible, user-friendly, and attractive for students to meet their needs. It should also support the interactive style of learning. Moreover, in the UNESCO Institute for Information Technologies in Education released Draft Recommendation on Open Educational Resources. According to Draft Recommendation, there are 2 tasks for building inclusive Knowledge Societies. They are enhancing academic freedom and professional autonomy of teachers and organizing equitable, inclusive, open, and participatory quality education. Open Educational Resources (OER) offer materials that are available for teaching and learning [17].

At the same time, in the new educational environment the teachers need medium that reside in the public domain, are under an open license. There are e-learning, distant learning, web-based learning, and online learning practices. The students and tutors may use, adapt and distribute additional materials e-learning, distant learning, web-based learning, and online learning practices in all these practices [4].

Also, the document encloses practical directions for the use of distance education tools pointing out the key elements of effective design and delivery of a distance learning program.

As universities and colleges are preparing for the remote learning and teaching in the 2020-21 academic year, we focus on some challenges in Information and communication technologies (ICT) for use, adaptation and redistribution of OER.

Every individual learner has possibilities for OER, promoting «gender equality and incentivize innovative pedagogical, didactical and methodological approaches» [4].

Analyzing information about OER recommendations, for developing strategies to enable use and adaptation of OER we investigate the objectives and areas of action:

1) to encourage governments for supporting of high quality, inclusive education and lifelong learning for everyone;

2) to adopt regulatory frameworks to support open licensing of publicly funded educational and research materials [4].

It is beyond the scope of this study to examine the open educational resources (OER). Firstly it was coined in 2002 as materials in digital or any other medium. These teaching, learning and research materials can be used, adapted, distributed by others without restrictions [16].

One of the goals of the research is to present the definition of open educational resources. The accepted by the community definition of OERs is described as online available teaching and learning materials that are freely used by the tutors, students. Obviously, they are contained in digital media collections from all parts of the world.

Meanwhile, among the examples of OER we mention pedagogical materials, course modules, lab and classroom activities, games, syllabi, lectures, homework assignments, quizzes, simulations [3].

At present, the educators need free access to educational resources on a global scale. Thus, the paper describes the first introduction of the term open educational resources (OERs). It was in 2000 at a conference hosted by UNESCO. The term OER is preferred «digitized materials offered freely and openly for educators, students and self-learners to use and reuse for teaching, learning and research» [11].

And in the UK, the Open University has released a range of its distance learning materials via the Open Learn project, and over 80 UKOER projects have released many resources which are used to support teaching in institutions and across a range of subject areas.

OER are produced to support learning and teaching and may even be created as part of the learning and teaching processes. Content created by students during learning activities could potentially form part of OER which raises considerable questions around ownership and attribution. It is anticipated that student-created content will be increasingly used to augment OER, and this has been a significant feature of the Jisc/HE Academy UKOER program.

We analyzed barriers/enablers to OER use, re-use and re-purposing:

1) Learners: equity re-access – not all OER are fully open, not all learners have access to computers, or to the internet; movement toward fully open resources; knowing what is available – learners who are not guided or supported by a teacher may not know what is available or how to access it; making resources discoverable by tools that learners use regularly – search engines; support and guidance – learners may need support and guidance to use resources effectively; provide options to engage with content creators or other content users (peers) – such as discussion forums and opportunities for collaborative learning.

2) Teachers: knowing what is available and how to find it; time – concerns about wasting time looking for content and then adapting for their purpose; central support teams to help with repurposing; educational context – the perception that each context is unique and that it is too difficult to adapt others content; make generic content open supporting several courses (e.g. introduction to statistics) [12].

From the proposed tools we choose the digital platform to use- Institution's LMS; the tutors use the publicly available platforms – Google Classroom, Microsoft Teams; try to agree with colleagues on the platform, to share materials/cooperate in creating materials with colleagues. From the recommendations offered the professionals we consider the most important are: plan and set up your course; consider timetable, content, assessment, communication; think over the way to communicate with your students; use the educational platform, to deliver the content: short videos, readings, critical thinking problems, research, consultation hours; search or create your additional resources if necessary; share knowledge [5].

The requirements of New Federal State Educational Standards of Higher Education 3+, 3++ and laws in Russia underline the importance of e-learning implementation starting from the Bachelor's Degree Programme through all further stages (Federal State Educational Standards of Higher Education (Bachelor's Degree Programme) 3++, 2019). Researchers, scientists and educators integrate digital technologies and web opportunities in the learning process at Russian universities developing new skills and professional competencies for students and professors [13].

The paper also describes the benefits and challenges of e-learning model project in Higher Education. E-learning model in Higher Education also assumes the use of existing distant educational resources.

In our opinion improving the effectiveness of training can be achieved due to the skillful combination of traditional teaching methods with targeted and regular use of e-learning tools (ELT). The applying of ELT provides the lecturer a wide range of opportunities such as the presence of instant feedback "user – means of ICT"; the possibility of computer visualization.

The research is primarily aimed at the analysis of pedagogical approaches, innovative teaching strategies, methods and tools associated with the development of Modern Digital Educational Environment in Higher. Since 2005 the authors have taught on most programs and modules that the English Language Section has offered [10]. Moreover, English is widely-spread in professional online communication. So, it should be considered as an important component of Professional Training in Higher Education [15].

The given research is also focused on the teaching on line advice that provide efficient teaching and learning of undergraduate students and participants of further Professional Training programs [13].

We explore the platform well in advance; find out how we can upload material; practice rehearse with peers or the school IT team; make eye contact by looking at the camera lens, look directly into the camera lens rather than at the screen.; learners will feel we are looking them in the eye; use gestures and facial expressions, a simple smile will tell our learners you are happy to be there with them; keep the audience involved, ask questions, incorporate polls and keep your teacher talking time to the minimum; keep an eye on the chatbox, assign a task and while students are doing it, have a look at the exchange of messages; check the compatibility of our device with the platform (powerpoint slide can look distorted; if we are planning to show a video, make sure that we can upload it, or that switching to a website to watch it can be seamless without glitches); have a plan B; have a back-up plan or activity in case something does not work [9].

Engaging students in our practice we: encourage the learners to formulate investigative questions around their learning outcomes and test their hypotheses; offer bite-sized assignments and videos and allow the students to pick and choose which assignments work best for them; have them develop a project incorporating several learning outcomes; have them come up with their own critical thinking questions around the content and then provide answers; discussion forums; topic question should be open ended; set out guidelines for posting in the forum; small group work e.g. give each group a different topic and have them create a short video and/or a few assessment questions around that topic in which the other students in the course would be required to participate [14].

For communication we use Email, trying to avoid overload of emails, consider using email for individual communication that is more private (illness, grades, etc.), and encourage students to post content questions to a discussion forum; virtual office hours; set up 1-3 office hours per week or more and keep a virtual video meeting software open for the whole time we've allotted.

Currently, not all teachers have the necessary level of training for organizing e-learning. Therefore, for the effective use of e-learning under the existing conditions and in the further change in the forms of education, the additional training of teachers both in the field of information and communication technologies and in the field of modern pedagogical technologies becomes relevant.

The university platform (<http://testmoodle.sevsu.ru>) presents in the distance learning environment of the Sevastopol State University online courses, created by lecturers and professors in different areas of university students training: Institute of Humanities and Pedagogy, Institute of Information Technologies and Management in Technical Systems; Institute of Finance, Economics and Management; Institute of Nuclear Energy and Industry; Maritime Institute; Polytechnic Institute; Law Institute.

The lecturers and professors of the Sevastopol State University learned: how to design the course; prepare and organize students for distance learning and interaction with the tutor; place the materials (lectures, files, books from electronic library, assignments, tests, etc.) in LMS Moodle; they studied the organization testing and assessment; how to analyze the educational process; they studied the legal resources of the use of distance learning technologies and e-learning in the Russian Federation.

In the process of online courses learning for various programs, they learned the technology of creating electronic training courses in the distance learning system, received practical recommendations for working in the Moodle system, they were presented with the format of the course; technology for designing testing and assessment materials for the distance learning system, and the organization of testing and assessment in the distance learning system.

Conclusion. The research data clarify that methods of managing students learning are focused on taking into account the individual characteristics of participants in online learning, their needs and the implementation of the principles of the organization of practice-oriented learning. Blended learning models in Higher Education can be used effectively as additional resources to consolidate or test students' knowledge and skills through their learning. Besides, OEP and OER are efficient in further Professional Training Programs.

References:

1. CEFR Companion volume with New Descriptors, 2018. – [Electronic Resource] – Mode of access: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (accessed 22.09. 2020).
2. Connecting the 4 Cs of 21st Century Education (With a 5th C!), 2016. – [Electronic Resource] – Mode of access: <https://www.powerschool.com/resources/blog/connecting-4-cs-21st-century-education-5th-c/> (accessed 15.09. 2020).
3. Cronin, C., & MacLaren, I. Conceptualising OEP: A review of theoretical and empirical literature in Open Educational Practices. *Open Praxis*, 2018 – 10(2) – pp. 127-143.
4. Draft Recommendation on Open Educational Resources – [Electronic Resource] – Mode of access: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370936.2019> . (accessed 25.09. 2020).
5. Erzsébet Csibi (2020), Teaching and learning online Erzsébet Csibi. – [Electronic Resource] – Mode of access: https://www.pearson.eu/cee/fileadmin/CEE/ELT/TT/Pearson_Teaching_and_learning_online_in_Higher_Education_ppt.pdf (accessed on 15th June 2020).
6. Federal State Educational Standards of Higher Education (Master's Degree Programme) 3+, 2015. – [Electronic Resource] – Mode of access: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> (accessed 11.09. 2020).
7. Framework for 21st Century Learning Definitions, 2019. Learning21st Century Skills. Partnership for 21st Century – [Electronic Resource] – Mode of access: <http://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources> (accessed 15.11. 2020).

8. Innovations in learning technologies for English language teaching. Edited by Gary Motteram, 2013 British Council. Retrieved from June 12th 2020 British Council website – [Electronic Resource] – Mode of access: <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/> (accessed 25.10.2020).
9. Graham Stanley (2019), Remote teaching – how to keep learners' attention.– [Electronic Resource] – Mode of access: https://www.Britishcouncil.org/voices-magazine/remote-teaching-how-keep-learners-attention?fbclid=IwAR0_S-mktuUkxIPfYXfEYatVDWr_fK0Nc74HT1jOg0MfANUbrZR0-QAGE (accessed 05.09.2020).
10. Jenkins J. Mobility and English language policies and practices in higher education / J. Jenkins // The Routledge Handbook of Migration and Language. Edition: 1st, Chapter: 28, Publisher: Routledge, Editor: Suresh Canagarajah: 2017– pp. 502–518.
11. OECD Annual report, 2007 – [Electronic Resource] – Mode of access: <https://www.oecd.org/newsroom/38528123.pdf> (accessed 22.09.2020).
12. Open educational resources (OERs), 2014– [Electronic Resource] – Mode of access: <https://www.jisc.ac.uk/guides/open-educational-resources> (accessed 12.09.2020).
13. Samoylenko N.B. Blended learning in academic writing course / N.B. Samoylenko N.B. // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2019 – Вып. 65 – Ч. 1 – С. 230-234.
14. Teaching online for the first time: 7 tips for those about to sail into uncharted waters. – [Electronic Resource] – Mode of access: <https://differentfl.blogspot.com/2020/03/teaching-online-for-first-time-7-tips.html?m=1> (accessed 09.11.2020).
15. Understanding languages: learning and teaching, 2019. – [Electronic Resource]– Mode of access: <https://www.futurelearn.com/courses/understanding-language> (accessed 05.11.2020).
16. UNESCO, 2012 – [Electronic Resource] – Mode of access: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220416> (accessed 10.11.2020).
17. UNESCO (2019) Recommendation on Open Educational Resources. – [Electronic Resource] – Mode of access: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370936> (accessed 15.11.2020).

Педагогика

УДК 378.1

доктор педагогических наук, профессор Тахохов Борис Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

«Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова» (г. Владикавказ)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ УЧАЩИМИСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Аннотация. В статье представлен авторский подход к педагогическому сопровождению профессионального выбора учащихся старших классов. Рассматриваемый феномен раскрывается как системный объект, представляющий собой целостную многоуровневую, динамичную структуру, которая наполняется тремя составляющими: личность ученика (субъект), конкретная желаемая профессия (объект) и психолого-педагогическая поддержка субъекта деятельности. Выявлено, что осознание старшеклассниками сущности своей будущей профессиональной деятельности и методов ее адекватного достижения составляет ведущий концепт психолого-педагогической поддержки. Доказывается, что предлагаемый в работе «родительско-педагогический консилиум» можно считать эффективной формой помощи выпускникам школ в выборе послешкольного образовательного маршрута. Показано, что практическое воплощение персонализированной организации профориентационной работы может стать основой индивидуальной подготовки специалистов и, следовательно, тем самым вузы приобретают реальную возможность самоидентификации в соответствии с трендами общественного развития.

Ключевые слова: выбор профессии, образовательный маршрут, педагогическое сопровождение, родительско-педагогический консилиум, рефлексия, самоидентификация, рынок труда.

Annotation. The article presents the author's approach to the pedagogical support of professional orientation of high school students. The phenomenon under consideration is revealed as a system object, which is an integral multi-level, dynamic structure, which is filled with three components: the student's personality (subject), a specific desired profession (object), and psychological and pedagogical support for the subject of activity. It is revealed that the awareness of high school students of the essence of their future professional activity and methods of its adequate achievement is the leading concept of psychological and pedagogical support. It is proved that the proposed "parent-teacher consultation" can be considered an effective form of assistance to school graduates in choosing a post-school educational route. It is shown that the practical implementation of the personalized organization of career guidance work can become the basis for individual training of specialists and, consequently, thereby universities acquire a real opportunity for self-identification in accordance with the trends of social development.

Keywords: choice of profession, educational route, pedagogical support, parent-teacher consultation, reflection, self-identification, labor market.

Введение. Проблема, которая всегда актуальна для любой страны и отдельно взятой личности, заключается в необходимости систематического пополнения вузов выпускниками школ и последующего их трудоустройства по соответствующему направлению подготовки. Правильный выбор вуза и специальности является важнейшим условием мотивации студентов к напряженной учебно-познавательной деятельности и предстоящей профессиональной самореализации. Именно это обстоятельство обуславливает морально-психологический комфорт личности и выступает определенной гарантией ее эффективной деятельности на конкретном рабочем месте. Поэтому так важна конкретная поддержка со стороны психологов и педагогов учащихся старших классов в их выборе будущей профессиональной деятельности. Сущность данного феномена определяется как поиск и нахождение личностного смысла в будущей профессиональной деятельности и стремление к его достижению (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов).

Изложение основного материала статьи. Среди публикаций по исследуемой теме имеются работы, характеризующие психологию старшего подростка с точки зрения его готовности к самоопределению

[3; 4; 12]. Вопросы профориентологии как направления исследования в психологии и педагогике рассмотрены Э.Ф. Зеером [6], Е.А. Климовым [8], Н.С. Пряжниковым [9]. Научно-практические проекты Д. Барретта [1], Е.В. Гуровой [5], посвящены школьной профориентационной работе; в контексте актуальных направлений подготовки профессиональных кадров выполнены исследования Ф.С. Исмагиловой [7], G. Zahid [15], рынок труда исследуется в работах А.М. Панова [9], В.И. Салтыкова [12] и др.

Указанные исследовательские опыты – свидетельство актуальности проблемы, требующей дальнейшей разработки с учетом тех издержек, перекосов, которые имеются в современной практике подготовки специалистов с высшим образованием.

Исследования, посвященные профессиональным компетенциям современных специалистов и рынку труда в России, констатируют значительное повышение требований к любому работнику, вбирающих множество факторов – как социально-экономических, так и морально-психологических, и это создает дополнительную актуальность проблемы выбора выпускниками школ профессии [9; 12].

Вне всякого сомнения, для молодого человека без достаточного опыта «попасть в десятку» при определении профессии столь же сложно, как сказочному Ивану-царевичу выбрать одну из трех дорог, ведущей его к цели. Молодых людей манят десятки профессий, и если нет ярко выраженной склонности или способности к определенному виду деятельности, то нередко ошибочные решения под влиянием сиюминутных настроений, близких, знакомых и т.д. Как отмечает психолог А.Г. Асмолов, сделать правильный выбор будущей профессии – задача, почти непостижимая для человека 16-17 лет.

Абсолютное большинство школьников 9-11 классов делают реальный выбор будущей сферы профессиональной деятельности с учетом своих физических, психологических, материальных и интеллектуальных ресурсов. Этот выбор может оказаться более обоснованным и аргументированным, если педагог, в том числе вузовские вместе с родителями помогают им в достижении цели.

Сказанное обуславливает необходимость научной разработки психолого-педагогических механизмов поддержки профессионального самоопределения учеников старших классов, чтобы свести к минимуму те издержки, которые неминуемы в вопросе принятия единственно правильного решения со стороны учеников. Считаем, что система социально-психологической подготовки учащихся в общеобразовательных школах требует разработки эффективной технологии профессионального самоопределения школьников. Это необходимо как для средних специальных и высших образовательных организаций, так и для рынка труда, которые заинтересованы в приеме мотивированных к конкретной специальности выпускников школ и последующей эффективной профессиональной деятельности.

Данная проблема не только российского масштаба, она глобальна, ибо перед необходимостью выбора будущей профессиональной деятельности становятся все выпускники общеобразовательных учреждений любой страны [1; 13]. Совершенно очевидно, что для значительного числа выпускников школ весьма сложной задачей становится выбор жизненной траектории, а именно: какую выбрать профессию, в какой вуз поступить, кем бы хотелось стать. Следует отметить, что среди школьников 12-14% имеют известные способности к той или иной профессиональной деятельности [7]. Среди них дети родителей творческих профессий – актеров, музыкантов, художников, которые, как правило, идут по стопам родителей, ибо с детства впитали дух, ценности, референтные в окружении семьи. Безусловно, не все дети известных артистов или художников заимствуют у них таланты, но сама атмосфера, в которой вырос ребенок, волей-неволей оставляет заметный след в его сознании и психологии, и он, сначала подражая, а потом уже пробуя, осваивает и впитывает какие-то моменты, умения, которые со временем перерастают в навыки, первые ростки соответствующих компетенций, и у такого ребенка начинают формироваться способности. В. Франкл отмечал, что такой путь формирования способностей один из самых типичных, но он не гарантирует высших достижений: определенный уровень ремесленничества – да, но истинные талантливые люди рождаются со своим даром, Богом данным, правда, для его раскрытия тоже необходимы условия, в противном случае врожденный талант так и останется втуне, не раскрытым. По мнению Гегеля, талант – это только 8-10% врожденного дара и более 90% систематического труда. Как писал Ж.-Ж. Руссо, надо отыскать, выявить способности ученика и систематически, целенаправленно развивать их. Именно поэтому и родители и особенно педагоги, психологи должны увидеть способности ученика и помочь ему в их раскрытии. Многие современные ученики имеют условия для развития своих способностей, особенно проживающие в городах, где находятся учреждения дополнительного образования, разного рода центры интеллектуального развития, профильные классы, курсы для подготовки к поступлению в вузы и т.д. В сельской местности ничего такого нет, и школьникам все это недоступно. Переход на профильное обучение, осуществленный в нашей стране в 2002-2003 учебном году, не мог охватить сельские школы, так как формирование классов по профилям обучения там ограничено из-за малой наполняемости школ и отсутствия соответствующих педагогических кадров. В условиях города профильные классы просуществовали недолго, и сегодня мало кто вспоминает этот мертворожденный проект, например, в национальном проекте «Образование» и других официальных документах по развитию образования в стране профилизация школьного образования вообще не упоминается.

В настоящее время реализуются программы «Точка роста», «Точка кипения», «Кванториум» и др., направленные на формирование технико-технологических компетенций учащихся, активизацию их интеллектуального потенциала, приобщение к различным видам практической деятельности, что является важным фактором профессионального выбора. Однако весьма низок процент охвата этими программами учащихся школ – в основном в них участвуют менее двух процентов столичных школьников [7].

В научной литературе отмечается, что 25% педагогов школ считают, что к поступлению и дальнейшей учебе в вузе готовы только 10% выпускников школ, а по мнению 65% учителей старших классов, у более 90% школьников 10-11 классов очень низкие показатели умений и навыков самостоятельной учебно-познавательной деятельности, что является существенной помехой в освоении вузовских программ [2; 5]. Эти данные коррелируют и с нашим ежегодным мониторингом по сформированности самообразовательных компетенций студентов первого курса, обучающихся по психолого-педагогическим, психологическим и педагогическим направлениям подготовки.

В этих условиях неотложной и важнейшей задачей становится целенаправленная работа, организованная совместными усилиями школы, вуза и работодателей со старшеклассниками по выбору будущей профессии и учебного заведения для подготовки к ней.

Выпускники школ, имеющие определенный уровень социализации, психологически подготовленные к неизбежным переменам, смотрящие с надеждой в будущее и даже готовые мысленно «перепрыгнуть» через незавершенные этапы-классы, желают долгожданной перемены. Школьная жизнь кажется им слишком простой, детской, не очень серьезной, временной, ненастоящей, пропедевтикой другой, более интересной, «взрослой» жизни, которая во многом желанна, но полна неизвестности.

Молодые люди, конечно, дают себе отчет в том, что послешкольное будущее может быть не совсем гладким, успешным, но, как показывает проводимый нами ежегодный мониторинг, почти все выпускники школ полны надежд на позитивное продолжение жизни в форме учебы, прежде всего, в высших учебных заведениях. Какими бы легкомысленными и беспечными не выглядели юноши и девушки, выбор профессии – их главная забота в эту пору.

Предвидение своей «взрослой жизни» в той или иной профессиональной деятельности в результате анализа своих интеллектуальных и физических ресурсов и приложения их к требованиям профессии считается основой самоутверждения человека в обществе, важнейшим решением в жизни [9, с. 120].

С точки зрения «психологии профессионала» (Е.А. Климов) выбор профессии нельзя понимать как одномоментный акт, это, скорее, несколько этапов, соединенных в один процесс – профессиональное самоопределение, в котором есть период предпрофессиональной жизни личности – от беззаботного детства и отрочества до возникновения профессиональных намерений и трудовой деятельности. Следует при этом отметить, что часто человек меняет свою профессию в течение жизни несколько раз, и эта смена, мысли, психологический настрой, мечты о будущем входят в понятие «профессиональное самоопределение».

Сознательный выбор профессии предполагает объективный анализ своих способностей и возможностей, оценку рынка труда, предпочтения, социальные и личные ценности. Однако довольно часто юноши выбирают профессию из-за некоторого ореола романтизма, который связан с какими-то детско-юношескими впечатлениями, навязанными литературой, примером близкого человека, родственника, референтной личности. Если не оказывается рядом с таким увлеченным юношей более трезвомыслящий «аналитик», способный опустить такого романтика с небес на землю, то устремленный за мечтой юноша, часто проходит этап «блуждания», поиска и наспех поступает куда проще.

Осмысление будущей профессиональной деятельности обусловлено несколькими обстоятельствами, но есть универсальный подход, согласно которому необходимо прежде всего учитывать профессиональные функции того или иного специалиста и соответствие им качеств (физических, морально-психологических, специальных), которые имеются в наличии или в потенциале у молодого человека.

Важное место в профессиональном самоопределении старшеклассников занимает взаимодействие школы и семьи. Семья является первичным лоном личностного становления и развития ребенка, формирования его основных черт характера, интересов, привычек, ценностей. Родители в некоторых случаях целенаправленно, но чаще всего спонтанно передают ему свое понимание «правильной жизни» – образцы поведения, взаимодействия с окружающей средой, родственниками, старшими, соседями. Именно от родителей ребенок получает первые зачатки гражданского поведения, активности или нейтральности, индифферентности в жизни социума, рациональные и эмоциональные оценки. Это, по сути, непосредственная социализация в условиях семьи, и ребенок по мере взросления приобретает очень важные для себя навыки следования семейным традициям. Вообще в профессиональном самоопределении традиции семьи играют весьма значимую роль: профессии актера, врача, юриста, стоматолога, адвоката, бизнесмена, как правило, передаются из поколения в поколение. Кроме того, в каждой отдельной семье существуют традиции чествования отличившихся в положительную сторону в чем-либо, и все это напрямую или косвенно влияет на выбор профессии подростка. Так, уже в начальной школе родители видят, каким предметам – гуманитарным, естественным или техническим – отдает предпочтение ребенок. Но со временем, в среднем звене, абсолютному большинству родителей уже не досуг интересоваться пристрастием ребенка, тем более, если он не имеет заметных, публичных достижений или ему не угрожает второгодничество. Психологам известно, что именно этот период для подростка во многом является одним из самых важных, и окажется рядом старший с ненавязчивой подсказкой, поддержкой, особенно если это исходит от родителей, он чаще всего следует этим советам. Иная ситуация наблюдается в девятом и одиннадцатом классах, когда в выборе дальнейшей учебы подростка родители, как правило, особенно, если семья благополучная, активны в определении дальнейшей жизни ребенка, в подборе направления подготовки, выборе учебного заведения. Тем более что значительная часть школьников уже с девятого класса начинают заниматься углубленно по предмету с репетиторами, которых нанимают родители, следовательно, их влияние становится решающим.

Перемена ценностей родителей за последние четверть века сказывается в том, до 90-х гг. прошлого века при выборе профессии для своего ребенка они в основном опирались на его склонности и способности, но нынешние родители во главу угла ставят престижность вуза, возможности для карьерного роста, и часто – свои амбиции и ожидания. В практической реализации профессионального самоопределения школьников велика роль репетиторства, ибо большинство современных педагогов школ не могут обеспечить необходимый уровень подготовки учеников. Однако около 70% родителей городских школ и более 90% сельских школ не имеют возможности оплачивать работу репетиторов и поэтому их роль в определении вуза для поступления ребенка ограничена. Данные нашего анкетирования в течение трех лет – 2017-2020 – показывают, что около 30% родителей несколько индифферентны к выбору профессии своим ребенком, но 52% родителей уверены в том, что их роль должна быть решающей в вопросе о подходящей профессии для сына или дочери. При этом интересы и способности детей не всегда являются основным показателем родительских предпочтений, более важными становятся мысли о «теплом местечке» и высокой зарплате. Почти четверть выпускников школ при выборе профессии идут по стопам одного из родителей, что можно объяснить его удовлетворенностью работой и возможностью оказания конкретной поддержки в последующем трудоустройстве и приобретении необходимых компетенций.

Опрос 562 учащихся 9-11 классов г. Владикавказа, проведенный в течение 3-х лет (2017-2020 гг.), показал, что 42% школьников считают совет родителей решающим, 24% выбрали направление подготовки самостоятельно, исходя из интереса к определенной профессии, 8% прислушались к мнению преподавателей вузов и 26% выбрали специальность и конкретный вуз по возможности реального поступления (в основном педагогические и некоторые технические специальности). Запросы рынка труда никто не учитывал.

Профессиональные способности не определившихся в своем выборе учащихся выявляются разными методиками, например, при помощи «Карты интересов», разработанной Н.И. Голомштоком [2], но, на наш

взгляд, она громоздкая и не практичная: 174 вопроса, отражающие направленность интересов в 29 сферах деятельности, и лист ответов, состоящий из шести строк и 29 колонок, каждая из которых соответствует одной из сфер деятельности. Ответы респондентов проливают свет на потребности, способности и степень выраженности интереса к конкретному виду деятельности.

Методика американского психолога Дж. Холланда направлена на раскрытие механизма взаимодействия предметов, средств и задач деятельности и мотивационно-когнитивных, эмоционально-волевых и операторных качеств личности. В результате сравнения этих показателей выявляется тип профессиональной направленности ученика – реалистический, исследовательский, артистический, социальный, предпринимательский или конвенциональный. Как видим, каждый из этих типов вполне может выбрать чуть ли не любую профессиональную деятельность.

Весьма популярна классификация профессий, составленная Е.А. Климовым, в соответствии с которой наиболее популярными являются пять групп профессий:

- «человек – человек» – все профессии, связанные с обслуживанием людей, с общением;
- «человек – техника» – все технические, инженерные профессии;
- «человек – знак» – профессии, связанные с расчетами, цифровыми и буквенными знаками, в том числе и музыкальные специальности;
- «человек – художественный образ» – все творческие специальности;
- «человек – природа» – все профессии, связанные с растениеводством, животноводством и лесным хозяйством [8].

На практике часто используется «Анкета выявления готовности школьников к выбору профессии», разработанная В.Б. Роговым [11], которая позволяет выявить 4 уровня готовности: низкий, средний, высокий и неготовность. Анализ результатов тестирования позволяет педагогам определить степень выраженности интересов учащихся к тем или иным профессиям и соответствующим учебным дисциплинам, что еще не является показателем особого пристрастия к конкретным видам профессиональной деятельности, но выбор профильных дисциплин для углубленного изучения значительно сужает пространство поиска будущего учебного заведения для получения специальности. Полагаем, что можно использовать эту анкету для опроса учащихся 9-11 классов средних общеобразовательных организаций, расположенных не только в городах, но и в сельской местности.

Наиболее эффективным следует признать накопление информации о каждом ученике при помощи тестирования, беседы, анкетирования, изучения документации, наблюдения, экспертной оценки. При этом ведущей компонентой следует признать самопознание и самоанализ, адекватная самооценка индивидуальных особенностей и возможностей и последующее их сопоставление с профессиональными компетенциями, необходимыми для выполнения той или иной деятельности, и потребностями рынка труда в перспективе.

Последнее условие выполнимо при тесной взаимосвязи школы и вуза с социумом, ибо важно учитывать тенденции развития экономики, культуры, образования, медицины и других сфер производства [5; 9].

Взаимодействие школы с организациями высшего образования и представителями рынка труда позволяет целенаправленно реализовать профориентационные мероприятия, среди которых приоритетными можно назвать следующие:

- расширение и углубление знаний и умений по отдельным предметам школьного образования;
- паритетное внимание всем категориям обучающихся с учетом их физического состояния, способностей, психологических особенностей индивидуальных склонностей и потребностей;
- приобщение учащихся к особенностям технологий обучения в вузе, к преемственности между общим и профессиональным образованием;
- углубленная подготовка выпускников школ к беспрепятственному вхождению в вузовскую социально-культурную и проблемно-поисковую жизнь с последующим трудоустройством.

Педагогическое сопровождение выбора профессии выпускниками школ заключается в подборе таких методик, использование которых обусловлено знанием особенностей личности ученика и соответствия этих особенностей с профессиограммой той или иной специальности. Именно психолог вуза, имеющий навыки исследовательской деятельности, располагающий набором соответствующих компетенций, может помочь старшеклассникам в правильном выборе будущей профессиональной траектории. Для этого он сравнивает социально-психологический «портрет» каждого ученика с трудовыми функциями того или иного специалиста, определенными Министерством труда и социальной защиты, и организует «Родительско-педагогический консилиум» в помощь каждому выпускнику школы в выборе профессии после школьного образования.

Полагаем, что кроме тех методик, которые были названы выше, можно определить тип личностной направленности, способности к тем или иным видам деятельности, предпочтения, спектр увлечений ученика. Например, будущий общественно-политический деятель, или педагог должны быть, как правило, экстравертами, так как данные виды деятельности требуют от специалиста более или менее яркого темперамента, а врач, юрист, экономист, исследователь и некоторые другие специалисты предполагают интровертность, так как основные направления их работы связаны с «кабинетной деятельностью», требующей владения такими компетенциями, как способность корректно сравнивать, проводить анализ и синтез, т.е. внутренняя, сугубо интеллектуальная деятельность для них является предпочтительной. Кроме того, отметим, что некоторые из старших подростков имеют такие психологические характеристики, которые ярко манифестируют их как представителя одного из пяти типов: реалистический, социально-ориентированный, артистический, предпринимательский и исследовательский. Однако следует иметь в виду, что у значительной части старшеклассников нет возможности продемонстрировать и развивать те или иные способности и именно поэтому необходим в каждой школе тот родительско-педагогический консилиум, о котором было сказано выше.

Выводы. Таким образом, педагогическое сопровождение выбора профессии учащимися может быть эффективным при условии всестороннего изучения способностей, задатков, возможностей и интересов каждого из них, психологических особенностей – типа темперамента и эмоциональной сферы, мышления и речи, воли и характера, самооценки. Следует учитывать и роль среды, возможности обучения и воспитания, мотивацию, личностную активность, уровень самосознания и самоидентичности, ценностных ориентаций и жизненных планов, успеваемости – то, что создает индивидуальность личности с ее предпочтениями.

Литература:

1. Барретт Д. Выбор профессии. Пер. с англ. – М.: АСТ. – 2017. – 221 с.
2. Бендюков М.А. Ступени карьеры: азбука профориентации. – СПб.: Речь. – 2006. – 236 с.
3. Володина Ю.А. Дорога в жизнь или путешествие в будущее. – М.: Генезис. – 2015 – 251 с.
4. Голомшток А.Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника. – М.: Просвещение. – 2017. – 235 с.
5. Гурова Е.В. Профориентационная работа в школе: методическое пособие. – М.: Просвещение. – 2015. – 95 с.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – М.: МПСИ. – 2016. – 342 с.
7. Исмагилова Ф.С. Основы профессионального консультирования. – М.: Аспект-Пресс. – 2017. – 391 с.
8. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям: Педагогика и психология. Социальная педагогика. Педагогика. – М.: Academia. – 2016. – 301 с.
9. Панов А.М. Неустойчивая занятость: концептуальные понятия и критерии оценки // Вопросы территориального развития. – 2019, №3 (33). – С. 10-13.
10. Пращников Н.С. Активизирующая профконсультация: теория, методы, программы. – М.: Академия. – 2015. – 352 с.
11. Рогов Е.И. Выбор профессии: становление профессионала. – М.: Владос-Пресс. – 2016. – 384 с.
12. Салтыков В.И. Рынок труда в РФ на современном этапе развития // Инновации и инвестиции. – 2017, №4. – С. 61-64.

Педагогика

УДК 37.046:001.08

кандидат педагогических наук, доцент **Усков Сергей Валерьевич**

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

кандидат педагогических наук **Богослова Елена Георгиевна**

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики

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

старший преподаватель кафедры тактико-специальной

и огневой подготовки **Веремьев Алексей Сергеевич**

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

К ВОПРОСАМ НРАВСТВЕННОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ДЗЮ-ДО, КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ РУКОПАШНОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ УГОЛОВНОГО РОЗЫСКА

Аннотация. В результате исследования видно, что дзю-до создавалась в основном и как инновационное боевое искусство, и как целостная этически-нравственная педагогическая система обучения и воспитания человека, в методическую основу которого положен тогдашний передовой научный опыт. А основатель этой системы, Дзигаро Кано, был человеком образованным, формирование прогрессивных педагогических взглядов которого проходило под воздействием реформ революции Мейдзи.

Ключевые слова: дзю-до, курсанты, педагогическая технология, полиция, профессиональная подготовка.

Annotation. As a result of research evidently, that created judo mainly and as an innovative martial art, and as an integral ethic and moral pedagogical departmental and education of man teaching, of that time front-rank scientific experience is fixed in methodical basis of which. And a founder of this system, Jzigaro Kano, was a man formed, forming of the advanced pedagogical views of which passed under act of reforms of revolution of Meiji.

Keywords: judo, cadets, pedagogical technology, police, professional preparation.

Введение. Как педагогическая технология спортивной тренировки, дальневосточное боевое искусство под названием дзю-до было разработано и научно обосновано с позиций современной спортивной педагогики, в начале двадцатого столетия, талантливым японским педагогом и врачом Дзигаро Кано. Доктор Кано, по мнению большинства учёных и специалистов [1; 3] в вопросах дальневосточных единоборств однозначно определяется одним из основных новаторов в дидактики боевых искусств Дальнего Востока.

Техника и тактика этого единоборства базируется на рукопашной подготовке самураев – дзю-дзюцу, как общего направления рукопашного боя без оружия. Данный вид поединка базируется на взаимосвязи бросков и болевых рычагов.

Формируя свою педагогическую технологию, Дзигаро Кано понимает, что одних технических и тактических нововведений будет не достаточно для согласованного усовершенствования адепта. Для того чтобы дзю-до создалось как педагогическая система нужна инновационная система формирующая доктрина, дающая возможность определить перевес над классическими технологиями дзю-дзюцу. И в будущем, интеллектуально развитый аспирант главного университета Японии (Токийский Императорский) эту концепцию создал.

В тот период все мастера дзю-дзюцу предопределяли единоборства лишь как прикладной аспект самозащиты. Не предполагалась даже сама научно аргументированная концепция создания боевого искусства – как педагогической технологии для постижения вершины совершенства за счёт взаимного дополнения функциональных и моральных частей. Помимо прочего, в классических системах дзю-дзюцу имело место клановая замкнутость, а часто и примитивная мистификация, и лишь Дзигаро Кано понял, что руководствуясь данными пережитками старины добиться позитивных успехов в государстве, вставшей на дорогу европейского формирования (буржуазная революция Мейдзи 1866 года), не является допустимым.

Изначально он заявляет, что его педагогическая технология предопределена лишь для тех, кто стремится к гармоническому совершенствованию, то есть мы уже видим иннервацию очеловечивания дидактического процесса, по примеру с общеевропейской педагогической концепции эпохи Возрождения.

Главная же доктрина развития и обучения его педагогической системы обуславливается пропагандой жизнеутверждающего национального осознания и развития японского народа.

Существовала еще одна значительная инновация, положенная в «фундамент» создания дзю-до, как педагогической технологии боевых искусств. В тот период введения во все составляющие социальной деятельности нововведений революции Мейдзи, Японское государство начало равняться на западноевропейскую систему образования и воспитания, и к работе в её ВУЗах было привлечено большое количество европейских учёных. Так что доценты и профессора из Европы и преподавали Дзигаро Кано научные знания по основам спортивной педагогики. В начале XX века, учебно-воспитательный процесс боевых искусств вообще не предполагал какую либо методическую базу. На занятиях по основным дисциплинам, а также занимаясь исследовательской деятельностью в библиотеках, Дзигаро Кано начал понимать суть научных результатов в направлении теории и методики физического воспитания и спортивной тренировки. Это осознание предопределило его стремление обратиться за советами, в создании инновационной дидактической доктрины дзю-дзюцу, к очень уважаемому на тот момент в Японии немецкому врачу Эрвину Бельцу. И именно к данному учёному и относится заслуга в разработке функциональной доктрины дзю-до.

И вот, «оперативно появившись» в устоявшейся на тот момент общей системе дальневосточных боевых искусств, высоко образованный и ищущий себя аспирант, обогатившись научно-методическими знаниями по спортивной педагогике, психологии, биомеханике и физиологии приступает к реформации традиционного дзю-дзюцу. Доктор Кано всё чаще начинает указывать об «инновационной доктрине» и о глобальном различии между разработанной им учебно-воспитательной технологией и иными направлениями дзю-дзюцу. Поставив в основание своей системы именно моральное развитие, а технику и тактику, как сопутствующий аспект в развитие адепта, Дзигаро Кано, в отличие от прочих мастеров осознал все устремления японского народа. Никто из специалистов традиционных направлений дзю-дзюцу даже и не подумал, что разработал доктор Кано.

Педагогическая концепция дзю-до оперирует нравственно-этическими аспектами в направлении единоборств. Основным принципом дзю-до является теория всемирной гармонии и благоденствия. Техничко-тактические моменты атаки, контратаки и защиты не только необходимы в вопросах постижения акмеологической вершины физических и психологических составляющих, но и должны применяться к вопросам улучшения социальных факторов общества, так как взаимная гармония между людьми достигается в первую очередь взаимной помощью и уступками. Нравственно-этические основы дзю-до напрямую пересекаются с моральными составляющими гуманистических парадигм цивилизованного общества.

Дзю-до – это в первую очередь «мягкая сила», то есть податливость, хитрость, отвлечение бдительности противника посредством ложной мягкости, возможность уступить с последующим использованием вектора силы противника против него самого. Термин «дзю» на японском дословно означает «безобидный, эластичный, покладистый, податливый», а определение «до» означает «дорогу, путь, движение». Это понятие обуславливается учениями древних даосов, как одного из составляющих религиозно-философских основ всех дальневосточных боевых искусств [5]. Оно определяется тем, что дзюдоист поддается атаки соперника, пока он не попадётся на хитрость, и тогда двигательное действие противника обращается против него самого. Владимир Владимирович Путин [3], сам являясь мастером спорта по дзю-до объясняет основной принцип «поддаться, чтобы одержать победу», отталкиваясь от изречений Дзигаро Кано: «Ветка под грузом снега сгибается до тех пор, пока не сбросит его» и «Гибкая ива распрямляется после бури, а могучий дуб лежит поверженным» [2].

Интересен недавний пример использования концепции дзю-до во внешней политики России. Весной 2014 году, пока «ограниченно развитые» бандеровцы веселились и скакали в Киеве, по случаю победы неонацистского государственного переворота, в Крыму появились «вежливые люди». То есть Россия как бы особо не заявляла о своей неприязни к событиям на Майдане, как бы всё уступили, усыпили, дали «поверить в себя». И не случайно, последний законно избранный президент Украины – Виктор Фёдорович Янукович, на данный момент пока проживает в Москве. Пока!

«В 1886 году была проведена встреча между представителями претендовавших на лидерство нескольких школ, в том числе и дзю-до. Целью встречи было определить одну, наиболее эффективную систему, на основе которой и вести преподавание в дальнейшем. Ученики Дзигаро Кано победили в тринадцати поединках, две схватки закончились вничью. Практическая ценность дзю-до, как наиболее реального боевого искусства была признана, его начали культивировать в армии и полиции, включили в программу средних и высших учебных заведений» [1, с. 128].

Но это всё не остановило амбициозных мастеров школ дзю-дзюцу, от угроз и клеветы относительно Дзигаро Кано, который на это всё реагировал абсолютно нейтрально, осознавая, что в этом споре победит тот, кто обыграет соперников не только в состязаниях на борцовском ковре, но и на уровне государственного контроля и помощи, без которой не сможет развиваться ни одна система дзю-дзюцу. А для этого нужно в первую очередь создать такую педагогическую технологию, которая могла бы наиболее реально отвечать дидактическим задачам профессионального обучения курсантов ведомственных учебных заведений (армия, полиция и служба безопасности), что в дальнейшем он благополучно и осуществил, использовав данные структуры как базовые форпосты своей школы. Это ещё раз указывает на то, что из тогдашних специалистов дзю-дзюцу доктор Кано был однозначно, самым прогрессивно мыслящим, что в свою очередь обуславливает большие педагогические возможности дзю-до в области совершенствовании умственных качеств.

Понимая все это гораздо лучше своих конкурентов, доктор Кано продолжил с отрешённым разумом формировать технический и тактический арсенал и нравственные основы дзю-до. На создание структуры двигательных действий дзю-до было потрачено пять лет. Из техники дзю-до были убраны все опасные действия дзю-дзюцу. Дзигаро Кано ушёл от ударов по болевым зонам организма, в связи с тем, что его инновационная технология предполагала в первую очередь функционального и нравственного совершенствования молодежи в мирное время.

По ходу формирования своих спортивно-педагогических изучений доктор Кано подходит к философскому разграничению основных целей и задач традиционных школ и разработанных педагогических технологий дзю-до. Он приходит к выводам, что дзю-дзюцу – это искусство или практика наиболее рационального выполнения психофизиологической и нравственной энергетике, то есть средство. В тот же

момент дзю-до мастер определяет как «путь» (педагогический процесс) этого применения, то есть принципы, методы, условия и практика постижения реальной цели.

Итак, необходимо обобщить, что дзю-до изначально создавалась как педагогическая технология дальневосточных боевых искусств, в которой формируются и совершенствуются основные нравственно-психологические качества: стрессустойчивость, терпение, гибкость интеллекта, доброта, толерантность. Дзигаро Кано постоянно заострял внимание на том, что дзю-до – это в первую очередь путь идеального использования физического и духовного, что является концептуальной целью тренировочных занятий.

Доктор Кано сформировал многогранную педагогическую технологию физического и нравственного совершенствования, взаимосвязавшую традиции самураев с теориями и методиками олимпийского спорта. Мастер изначально настаивал на спортивно-педагогической идее. Он отказался от того, чтобы создать на основе дзю-до только лишь очередное направление рукопашного боя. Перспектива философских и гуманистических теорий её создателя, благородство обозначенного целеполагания – формирование и совершенствование гармонически развитого человека, достойное поведение адептов – всё это вызывало расположение людей и послужило в дальнейшем популярности во всём мировом сообществе (дзю-до входит в перечень олимпийских видов спорта).

Изложение основного материала статьи. На протяжении последних лет работы в Крымском филиале Краснодарского университета МВД России, нами использовались авторские технологии воспитания нравственности [4], как составная и взаимосвязанная часть интегральной рукопашной подготовки. Как было раскрыто выше, реализация именно воспитательного потенциала боевого искусства дзю-до и предполагает, по нашему мнению, нравственное совершенствование курсантов. Если классические занятия по утверждённым учебным программам [6] представляют собой, как правило, подготовительную часть, общую и специальной физической подготовку, и изучения техники двигательных действий (в их практическом смысле), то в предлагаемой нами экспериментальной программе упор делается на элементе субъект-субъектных взаимоотношений, в которых преподаватель, совместно с курсантами раскрывает и прорабатывает нравственный образ техники и тактики дзю-до, основы философии использования агрессии противника против него самого и не причинения ему излишнего вреда в боестолкновении, значимость морального этикета дзю-до, его постижение и воспитание у курсантов осознания необходимости выполнения правил поведения, определяемых им.

В процессе обучения с курсантами обсуждались выдержки из наставлений основоположника дзю-до доктора Дзигаро Кано, раскрывалось соответствие занятий рукопашным боем с использованием технико-тактических и нравственно-психологических составляющих дзю-до идеям мастера, создавшего это боевое искусство. Научно-экспериментальное наблюдение за курсантами прямо на занятиях, фиксирование их эмоций, предпочтений, мыслей, высказываний, давало возможность поправлять доктрину каждого отдельного занятия, варьировать его построением, использовать акценты на нужных именно «здесь и сейчас» воспитательных методиках.

Помимо всего прочего, сведения, приобретенные в констатирующем периоде эксперимента, давали возможность определять тех курсантов, кому в более чем другим необходимо было уделять особое участие (с низким порогом эмпатии, с высоким порогом агрессии и т.д.). Данные научные заключения также обогащали короткие но достаточно ёмкие по содержанию рефераты на темы «Что такое дзю-до?», «Зачем я занимаюсь рукопашной подготовкой в высшей школе полиции?» и т.д. Эти сочинения также предназначались для коррекции воспитательной деятельности преподавателя. На базе этих данных преподаватель видоизменял построение учебного занятия с основной философской целью тактики дзю-до: сочетание «мнимой податливости + эффективности + не причинения чрезмерного вреда» касательно избранного нами целеполагающего вектора нравственного совершенствования профессиональной рукопашной подготовки. С противоположной стороны, эти рефераты давали возможность курсанту объективно оценивать собственные занятия, мотивацию, желания, приобретать более конкретный образ личностного роста, целей и задач рукопашной подготовки и т.д.

Работа с курсантами обнаружила, что бушующие оперуполномоченные уголовного розыска в разработанной нами «системе воспитания нравственности», стали более сознательно рассуждать на темы превышения полномочий, причинения излишнего вреда и т.д. Курсанты, в процессе обучения, начинали всё более интересоваться изучением техники и тактики дзю-до именно в проекции её нравственно-философских основ. У них начал изменяться акцент в выполнении технико-тактических двигательных действий рукопашного боя с силового направления, на более осмысленную тренировку пассивных и плавных движений, направленных на мнимую податливость и использование силы противника.

Это, в свою очередь, привело к более осознанному использованию приёмов рукопашного боя в учебно-соревновательных поединках, что предопределяло контроль при применении физического воздействия на предполагаемого преступника. Они также стали всё больше интересоваться моральными принципами дзю-до, задавать вопросы о потенциале решения экстремальных ситуаций в их будущей профессиональной деятельности не насильственным путём.

Конечно бывало, что курсанты решали конфликты со сверстниками жёстко, дрались (естественно не на территории университета), но уже стремились не избить до полусмерти соперника, а аккуратно и великодушно «провести силовое задержание». Эти эпизоды осмысленной силы и контроля личностной агрессии были очевидным олицетворением концепций нравственности дзю-до в обыденной жизнедеятельности.

Большинство из них стало меньше употреблять нецензурную лексику в общении с товарищами, они стали гораздо уравновешеннее в своих поступках. Формирование данной среды занятий рукопашной подготовкой в высшей школе полиции, в которой присутствует составляющая «проговаривания» нравственного осознания практики боевых двигательных действий, где сформулирован менталитет взаимопонимания и взаимодействия преподавателя и курсанта, предполагает достаточный потенциал позитивных итогов воспитательного процесса.

Выводы. В связи с этим можно прийти к выводу, что применения методов нравственного воспитания учебно-воспитательного процесса дзю-до на занятиях по рукопашной подготовке в высшей школе полиции дало возможность стабилизировать индивидуально-психологические показатели у курсантов, а также способствовало формированию базовых социально-значимых личностных свойств. В дальнейших работах мы попытаемся показать основные этапы проведённого нами научно-педагогического эксперимента в

направлении совершенствования нравственных качеств курсантов образовательных организаций высшего образования МВД России на занятиях профессиональной рукопашной подготовкой.

Литература:

1. Гагонин, С.Г. Развитие теории и практики физической культуры путём обобщения опыта боевых искусств Востока: дисс... док. пед. наук / С.Г. Гагонин. – СПб., 1998. – 431 с.
2. Дзигаро Кано. Кодокан дзю-до: монография / Кано Дзигаро. – Ростов на Дону: Феникс, 2000. – 448 с.
3. Путин, В.В. Учимся дзю-до с Владимиром Путиным: учебно-практическое пособие для тренеров и спортсменов / В.В. Путин. – Москва: ОЛМА-ПРЕСС, 2002. – 159 с.
4. Усков, С.В. Совершенствование нравственных качеств у курсантов высшей школы полиции России на занятиях по рукопашной подготовке / С.В. Усков // Areas of scientific thought: pedagogical sciences: materials of XI international research conference. – Sheffield: Sciences and Education Ltd, 12.03.2014 – 07.01.2015. – P. 52-55.
5. Усков, С.В. Религиозно-философские основы учебно-воспитательного процесса боевых искусств Дальнего Востока / С.В. Усков // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология: сборник научных трудов. – Ялта: ГПА КФУ им. В.И. Вернадского, 2018. – В. 58. – Ч.1. – С. 67-70.
6. Хабаров, Д.В. Специальная физическая подготовка: учебная программа дисциплины для специальности 40.05.02 «Правоохранительная деятельность». Специализация «Оперативно-розыскная деятельность». Узкая специализация «Деятельность оперуполномоченного уголовного розыска» / Д.В. Хабаров, П.В. Коляго. – Краснодар: КрУ МВД России, 2018. – 13 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент **Фетисов Александр Сергеевич**

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж);

директор **Бирюкова Наталья Викторовна**

ФГАОУВО первый Московский государственный медицинский университет имени

И.М. Сеченова ресурсный центр «Медицинский Сеченовский предуниверсарий» (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ПОЗИЦИИ УЧАЩИХСЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования здоровьесберегающей позиции учащихся, выявляются объективные причины ухудшения здоровья обучающихся, раскрываются понятия «здоровье», «ЗОЖ», «здоровьесбережение», «здоровьесберегающая позиция», диагностируется здоровье учащихся, приводятся результаты констатирующего эксперимента.

Ключевые слова: ухудшение здоровья, здоровьесберегающая позиция.

Annotation. The article examines the problem of the formation of the health-saving position of students and identifies objective reasons for the deterioration of the health of students, reveals the concept of "health," "HEALTH," "health saving position. The students' health is diagnosed and the results of formative experiments are given.

Keywords: deteriorating health, health-saving position.

Введение. Проблема сохранения и укрепления здоровья детей обуславливает формирование здоровьесбережения учащихся, их потребность продуктивно решать в дальнейшем проблемы в сферах медицины, во всех областях повседневной жизни, что находит отражение в работах таких авторов как: Н.А. Абыденова [2], Маджуга, А.Г. [12] и др. В современных образовательных стандартах требования к здоровьесбережению отождествляется с понятием самореализация и самоорганизация учащихся, что согласуется с определением здоровья личности. В связи с переходом от знаниевой парадигмы к компетентностной приоритетным направлением является личностная мобилизация обучающихся, обладающих устойчивой системой взглядов и убеждений, ориентированных на выбор своего места в жизни. Изменение взглядов на здоровьесберегающую позицию указывает на потребность общества в личностно зрелых, высоконравственных обучающихся с устойчивой здоровьесберегающей позицией, готовых к порождению ценностей к себе, и к своему окружению (К.А. Абульханова-Славская [1]). Особое внимание уделяется формированию здоровьесберегающей позиции в ресурсном центре «Медицинский Сеченовский предуниверсарий».

Изложение основного материала статьи. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что система здравоохранения, основанная на патолого-центристской парадигме, сконцентрирована на болезнях, а не на здоровье. Современные педагогические технологии не учитывают уровень здоровья, а также адаптивные возможности детей. Следовательно, проблема сохранения, укрепления и формирования здоровьесберегающей позиции в образовательных учреждениях является весьма актуальной. Проведенный анализ о состоянии здоровья выявил причины ухудшения здоровья учащихся: изменение принципов социально-экономического устройства жизни; ухудшение качества питания из-за сложностей экономической ситуации; низкое качество санитарных условий, в которых проживает человек; ухудшение условий охраны труда и снижение требований к технике безопасности; снижение ответственности за состояние собственного здоровья. Поэтому именно государство должно заботиться о здоровье нации, прививать культуру питания среди населения через различные социальные программы, через факультативные занятия в школах, посредством рекламы на телевиденье и в местах массового скопления народа. Статистика ВОЗ показала, что условно-здоровыми можно считать только 20,0% взрослого населения. 18,0% же находятся в состоянии предболезни, а 22,0% имеют более двух хронических заболеваний, у оставшихся 38,0% организм находится в состоянии истощения, при котором он не может самостоятельно противостоять болезни. Были выявлены факторы, влияющие на здоровый образ жизни [11]:

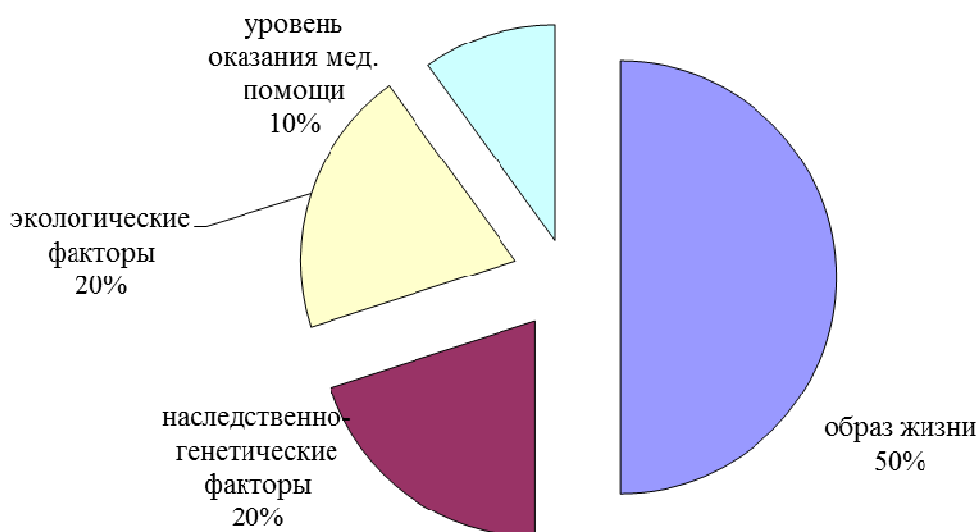


Рисунок 1. Факторы влияющие на здоровый образ жизни

Исследование проблемы здоровьесберегающей позиции учащихся, потребовало рассмотрение понятий «здоровье», «здоровьесбережение», «здоровьесберегающая деятельность», «подготовка», позволяющие определить теоретические аспекты исследуемой проблемы. Таким образом, «*Valetudo bonum optimum*», – говорили древние. – «Здоровье – наивысшее благо». «Здоровье – не все, но все без здоровья – ничто» (Сократ). Здоровье рассматривается как «благо», способствующее духовному удовлетворению человека, как явление, тождественное гармонии. Ф. Бэкон (1561-1626) рассматривает здоровье, как одной из главных человеческих благ. Значительную ценность приобретает познание человеком собственного организма для сохранения здоровья [8].

Рассматривая понятие здоровья понятия «здоровье», большое внимание уделяется процессу формирования адаптивных возможностей человека, свойств и функций организма к действительности. Это выражается в улучшении зрительной и слуховой памяти, стимуляции процессов мышления, повышении адекватности самооценки, обеспечивающих эффективность адаптации [3, 6, 8, 12].

Изучение феномена здоровье привело к выявлению существенных различий в рассмотрении человеческой сущности, что стало причиной появления в минувшем столетии различных понятий, таких как «здоровый образ жизни», «валеология», «здоровьесбережение» «здоровьеукрепление» и др. Психология здоровья указывает на то, что сохранение здоровья человеком предполагает действенность среды (образовательной, воспитательной, социальной, профессиональной и др.) за счет реализации ею таких функций, как профилактическая, корректирующая, информирующая, обогащающая, гармонизирующая и сберегающая [3, 4, 5, 6, 7, 13, 15, 19].

Поскольку здоровьесбережение является атрибутом современного образования, то закономерно считать здоровьесберегающую деятельность аспектом профессионально-педагогической деятельности, включающей такие качества, как: компетентность, инициативность, педагогическое мастерство, нравственность [16, 18]. В настоящее время в ресурсном центре «Медицинский Сеченовский предуниверсарий» предпринимаются первые шаги по созданию программы «Методологические элементы обучения здоровьесберегающей позиции учащегося». Возраст обучающихся в ресурсном центре с 16,5 до 18 лет. Диагностика заболеваний учащихся показывает, что возросло количество хронических заболеваний, среди которых сколиоз, гастрит, сердечно-сосудистые заболевания, болезни органов дыхания. Поэтому важной составляющей учебной и воспитательной работы является сохранение и укрепление здоровья учащихся.

Главная ответственность за достижение положительного результата ложится на предметы естественнонаучного и медико-биологического цикла. При изучении этих дисциплин учащиеся знакомятся с основными компонентами здорового образа жизни: рациональное питание, двигательная активность, режим дня, закаливание, нравственное отношение к окружающим людям и природе, личная гигиена, трудовая деятельность, полноценная семейная жизнь. На занятиях по общей биологии освещаются проблемы специальной и возрастной анатомии, физиологии, гигиене, экологии, биохимии, генетики, естествознания с методикой преподавания, основах медицинских знаний. В курсе гигиены формируется умение составлять пищевой рацион с учетом энергозатрат, студенты знакомятся с концепцией здорового питания и доказывают ее положения, привлекая полученные ранее знания. Курс «Основы медицинских знаний» дает учащимся информацию о болезнях, связанных с нарушением питания, причинах пищевых отравлений и мерах первой помощи.

Таким образом, преподавание предметов медико-биологического цикла (анатомия, физиология, экология, гигиена и др.) является катализатором формирования здоровьесберегающей позиции учащихся, способствующий изменению взглядов и убеждений в процессе формирования здоровьесберегающей позиции, укрепления и сохранения здоровья.

Анализ словарей позволил раскрыть понятие «позиция», как: положение, утверждение, точка зрения», устойчивая система отношений человека к определенным сторонам действительности, интегральная, наиболее обобщенная характеристика положения индивида в статусно-ролевой внутригрупповой структуре [14].

Чрезвычайно важным нам представляется положение Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина о социальной ситуации развития, суть которого заключается в том, что условия развития оказывают влияние на формирование личности, в зависимости от того, в каком отношении к ним стоит человек [7, 22].

В педагогических исследованиях понятие «позиция» рассматривается как устойчивые системы отношения учителя (к ученику, к себе, к коллегам), определяющие его поведение [17, 19]. В исследованиях В. А. Слостенина «субъектная позиция учащихся рассматривается как позиция личностного и профессионального саморазвития, системное отношение внутренних психических элементов, позволяющих человеку осуществлять взаимодействие одновременно с внешней и внутриличностной средой – согласованность внешних педагогических воздействий с внутриличностным потенциалом или «внутренними условиями» [9, 10]. Субъектная позиция учащихся соответствует педагогическим требованиям: цель, мотивы, способы, действия. Система требований стимулирует способности обучающегося в поиске жизненно-профессионального роста [9, 10].

Позиция достаточно устойчивая характеристика может преобразовываться, закрепляться в зависимости от внутренних и внешних факторов в процессе деятельности обучающихся. Были выделены основные характеристики позиции в отношении здоровья: «осознание здоровья как высшей жизненной ценности; понимание роли здоровья в обеспечении эффективности жизнедеятельности; осведомленность о здоровье и здоровом образе жизни; знание факторов риска здоровья; мониторинг состояния своего здоровья; выбор и осуществление стратегии поддержки и регуляции здоровья; знание и использование способов восстановления здоровья и его развития», сохранение здоровья, занятие физической культурой, стрессоустойчивость ресурс достижения жизненных ценностей [9, 12, 20, 21].

Результаты констатирующего эксперимента показали, что большинство обучающихся осознают важность формирования здоровьесберегающей позиции в подготовке специалиста нового формата. Между тем в ходе проведенного анкетирования обучающихся существенные характеристики здоровьесберегающей позиции в среднем в ресурсном центре «Медицинский Сеченовский прединниверсарий» корректно смогли определить только 69,6% респондентов. Обучающиеся не смогли в полной мере обозначить ценностные ориентиры здоровьесберегающей позиции человека. Были выделены следующие характеристики здоровьесберегающей позиции учащихся: сохранение здоровья – 80,2%, занятие физической культурой – 85,8%, поведенческая активность, направленная на поддержание здоровья – 80,6%, стрессоустойчивость – 61,3%, признание здоровья важным ресурсом для достижения жизненных целей – 55,7%, понимание необходимости здорового образа жизни – 50,7%, осведомленность о здоровье – 40,7% [19].

Выводы. В нашем исследовании здоровьесберегающая позиция учащихся рассматривается как интегративное качество личности учащегося, с его внутренними убеждениями, направленными на сохранение и укрепление здоровья, обеспечивающая возможность проявления свободы выбора и принятия на себя ответственности за сохранения здоровья. Здоровьесберегающая позиция обеспечивает благополучное развитие обучающегося и способствует его успешной социализации. Важнейшей позицией сохранения и укрепления собственного здоровья является гармоничное физическое и духовное развитие обучающегося. Микросреда (социальная среда в узком смысле) играет важную роль в здоровьесберегающей позиции обучающихся. Здоровый психический климат в семье и учебной группе, соблюдение гигиены умственного и физического труда, правильное благоустройство жилища, его эстетика и гигиена, следование основным правилам рационального питания оказывают существенное воздействие на становление здоровьесберегающей позиции обучающихся. Психическое здоровье обучающихся предполагает не только гигиену тела, но и психогигиену, самовоспитание духовной сферы, нравственную жизненную позицию, чистоту помыслов. Проблема стрессов приобрела первостепенное значение в жизни обучающихся. В настоящее время стресс рассматривается как общая реакция напряжения, возникающая в связи с действием факторов, угрожающих благополучию организма или требующих интенсивной мобилизации его адаптационных возможностей со значительным превышением диапазона повседневных колебаний. Выраженность ответной реакции организма человека зависит от характера, силы и продолжительности стрессирующего воздействия, конкретной стрессовой ситуации, исходного состояния организма и его функциональных резервов.

Данный синтез позволил раскрыть целостность здоровьесберегающей позиции учащихся через суммарность и взаимообусловленность этих позиций, отсюда следует, что феномен здоровьесберегающая позиция обучающихся имеет сложную структурную организацию.

В соответствии с цифровизацией образования были предложены эффективные формы формирования здоровьесберегающей позиции учащихся: дискуссионно-семинарские занятия; практические занятия; психолого-педагогические тренинги; проектные и деловые игры; анализ профессиональных ситуаций. Таким образом, здоровьесберегающая позиция учащихся понимается нами как интегративное качество личности, включающее систему ценностных ориентаций и устойчивых взглядов обучающихся, направленных на осознанный выбор своего места в жизни обеспечивающий готовность к успешному взаимодействию и сотрудничеству в медицинской сфере.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследований реальной личности): Избранные психологические труды / К.А. Абульханова. – Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «Модек», 1999. – 224 с.
2. Абыденова Н.А. Развитие личностной значимости в профессиональной подготовке педагога / Н.А. Абыденова // Вестник университета, 2007, № 6 (32). М.: Государственный университет управления, 2007. – С. 5-11.
3. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. — 2-е изд. — СПб.: Питер, 2001. — 272 с.
4. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. — М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. — 768 с.
5. Брушлинский, А.В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский. — СПб.: Алетейя, 2003. — 270 с.
6. Вайнер, Э. Н. Валеология: Учебник для вузов / Э. Н. Вайнер. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 416 с.
7. Выготский Л.С. Психологи и педагогика / Под ред. В.В. Давыдова. - Москва: Педагогика-Пресс, 1996. - 536 с.
8. Джуринский А.Н. История педагогики и образования: учебник для бакалавров / А.Н. Джуринский. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство «Юрайт», 2013. – 676 с.
9. Кубышкина М.Л. — Субъектная позиция в отношении здоровья у мужчин и женщин зрелого возраста / Казакова Е.В., Гашева А.А. // Психолог. – 2020. – № 2. – С. 1-14.

10. Лисицын Ю.П. Общественное здоровье и здравоохранение: учебник. – 2-е изд. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. — 512 с.
11. Маджуга, А.Г. Валеологическая модель развития здоровья личности / А.Г. Маджуга, С.Р. Хакутдинова, О.Н. Брунько // Сибирский педагогический журнал. 2012. – № 9. – С. 37-44.
12. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва: Знание, 1996. – 312 с.
13. Педагогический энциклопедический словарь / главный редактор Б.М. Бим-Бад; редколлегия: М.М. Безруких [и др.]. – Москва: Большая российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
14. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 447 с.
15. Полуэктова Н.М., Смирнова А.Н. Человек как субъект здоровья // Человек. – 2016. – №1. – С. 5-16.
16. Слостенин В.А. Субъектная педагогика: контуры новой научной теории / В.А. Слостенин // Негосударственное высшее образование: Теория и современные проблемы: сборник научных трудов. – М., 1999. – 213 с.
17. Соколовская О.К. Становление профессиональной позиции студента-психолога в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.К. Соколовская. - Ярославль, 2010. - 18 с.
18. Фетисов А.С. Здоровьесберегающая среда школы в контексте педагогической психологии / А.С. Фетисов // Вестн. ВГТУ. — 2013. — Т. 9, № 3.2. — С. 201-204.
19. Фетисов А.С. Психологические основания взаимодействия здоровьесберегающей образовательной среды и личностно-профессиональных качеств педагога / А.С. Фетисов // Вестн. ВГТУ. — 2012. — Т. 8, № 10.2. — С. 144-149.
20. Фетисов А.С. Формирование личностно-профессиональных качеств педагога в здоровьесберегающей образовательной среде школы / А.С. Фетисов // Вестн. ВГТУ. — 2013. — Т. 9, № 5.2. — С. 157-160.
21. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – Москва: Педагогика, 1987. – 304 с.

Педагогика

УДК 784.9-056.874

кандидат педагогических наук, доцент Фурсенко Татьяна Фёдоровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

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

студентка Шевченко Вероника Андреевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ» И ЕГО СТРУКТУРА

Аннотация. В статье исследуется сущность понятия «ценностные ориентации личности в области музыкальной культуры», вводится рабочее определение данного понятия, выявлена его структура.

Ключевые слова: ценностные ориентации личности в области музыкальной культуры, структурные компоненты, музыкальное восприятие, творчество, музыкальный интерес.

Annotation. The article examines the essence of the concept of «personal value orientations in the field of musical culture», introduces a working definition of this concept, reveals its structure.

Keywords: personal value orientations in the field of musical culture, structural components, musical perception, creativity, musical interest.

Введение. Ценностные ориентации личности в области музыкальной культуры являются показателем уровня музыкального развития человека в целом, для усовершенствования изучаемого нами процесса необходимо рассмотреть сущность понятия «ценностные ориентации личности в области музыкальной культуры» и выявить его структурные компоненты.

Изложение основного материала статьи. Проблеме ценностных ориентаций, механизмов и средств их формирования посвящены научные исследования по философии, социологии, психологии и педагогике.

Сущность понятия «ценностные ориентации» раскрыты в трудах Л. Архангельского, А. Здравомыслова, М. Кагана, В. Сагатовского, В. Сиверса, А. Ручки. Ученые подчеркивают, что ценностные ориентации отражают осознанное отношение к социальной деятельности, связанное с мотивацией поведения и направленностью личности. Социальное поведение начинается с готовности, установки, в которой отражены и стремления, и цели, и требования, и ожидания человека. Выраженные в сознании личности ориентации и знания тесно связаны друг с другом. Если в знаниях отражаются предметы и явления действительности, то в ориентациях отражается отношение человека к ним.

Социологи В. Ольшанский, У. Орлов, И. Попова исследовали роль ценностных ориентаций как самостоятельного феномена, связанного с различными видами социокультурной деятельности человека. Ценностные ориентации они рассматривают, с одной стороны, как ценностное отношение человека к социуму, а с другой – как систему аксиологических установок, определяющих то или иное поведение в определенной ситуации.

Психологический аспект проблемы раскрывается в публикациях Б. Ананьева, Б. Додонова, В. Мясичева, С. Рубинштейна, Д. Узнадзе. Ученые толкуют ценностные ориентации как взаимосвязь элементов психологической направленности личности, ее интересов, потребностей, вкусов, установок, способностей. В данных исследованиях можно выделить два подхода в изучении ценностных ориентаций личности. Первый – основной предмет исследования – психологические процессы, обуславливающие формирование у личности той или иной системы ценностей и соответствующего ей ряда ценностных ориентаций. Второй – предметом

исследования является непосредственно содержание системы ценностей, её иерархическая структура, регулятивная функция в общественном поведении.

А. Леонтьев подчеркивает связь ценностных ориентаций с направленностью личности. Автор считает, что именно через направленность возможно реальное выражение ценностных ориентаций личности [4]. Поведение человека обусловлено принятием конкретных решений, поскольку он берет на себя ответственность за собственную жизнь, подчиняет собственный выбор ценностям общества. Ценностные ориентации, выполняя роль вектора в жизнедеятельности человека, влияют на жизненные целеполагания, прогнозирование будущего, планирование настоящего, самоорганизацию в конкретных действиях.

Рассматривая ценностные ориентации с позиции отношений человека, В. Мясичев отмечает: «Психологические отношения человека представляют собой целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными явлениями действительности» [6, с. 111].

Ценностные ориентации имеют субъективный характер и выступают как компонент структуры личности и показатель уровня развития ее сознания. Они формируются в процессе социального развития и профессиональной деятельности, обобщая знания и опыт, накопленные личностью в процессе жизни. Ценностные ориентации мотивируют, объединяют и направляют мысли и чувства человека, помогая решению многих жизненно важных вопросов. Ценностные ориентации не могут быть заданы или привнесены извне, поскольку это результат и предпосылки деятельности каждой личности. С детских лет человек приобщается к разнообразным ценностям, осмысливает для себя их сущность и содержание. Далее в процессе обучения, всестороннего развития, накопления жизненного опыта каждый из нас вырабатывает системообразующую ценность, то есть ту, которая в данный момент представляется наиболее значимой.

Д. Узнадзе рассматривает понятие «ценностные ориентации» идентично используемым в психологии понятиям «установка», «потребность», «интерес» [9].

Несмотря на различия в трактовке и понимании ценностных ориентаций, можно отметить и общее. Они выполняют функцию регуляции поведения, входят в структуру самосознания, являются одним из основных элементов мировоззрения.

Исследование психологической наукой сознания и деятельности человека позволяет определить нам ценностные ориентации как регулятор деятельности и общения и проанализировать процесс усвоения человеком ценностей жизни и культуры.

В психологии система ценностных ориентаций представлена через выделение трёх основных компонентов: когнитивный – знания; эмотивный – эмоциональная составляющая; и поведенческий – проявление ценностных ориентаций в поведении личности.

В педагогической литературе категория «ценностные ориентации» разрабатывается в исследованиях З. Васильевой, Ф. Жониева, Н. Космачевой, В. Шахрай. Педагогический аспект изучения этого феномена основывается на философском и социально-психологическом смысле ценностных ориентаций и рассматривается как результат привлечения личности воспитанника к общественной жизни. Учёные подчёркивают, что деятельность педагога должно быть направлена на то, чтобы обучающиеся осваивали систему ценностей, их мировоззренческо-смысловое содержание. Педагогическая интерпретация подхода к ценности как значению и смыслу означает, что педагог формирует у обучающихся отношение к результатам деятельности в аспекте их последствий, критерием которых являются ценности как значения. Раскрытие школьниками смысла значений, то есть ценностей, реализует функцию ценностного подхода к проблеме общего музыкального образования.

Музыкальное искусство является действенным фактором формирования ценностных ориентаций подрастающей личности.

Античный философ Платон отмечал, что законы гармонии познаются не благодаря рассуждениям, а благодаря искусству музыки укрощать «страсти человека» [7].

Особую ценность для нашего исследования представляют взгляды В. Дряпки, Н. Свещинской, Т. Фурсенко. По их мнению, музыкальное искусство является важным фактором развития эмоционального мира человека. Дефицит эмоционально-ценностного отношения к миру, образного мышления приводит к грубости, цинизму, примитивности жизненных ориентаций личности.

Формированию ценностных ориентаций в сфере музыки обучающихся отводится пристальное внимание, в связи с тем, что оно связано с воспитанием личности в целом, с ее отношением к ценностям музыкального искусства, в котором сфокусированы общечеловеческие ценности [11].

Понятие «ценностные ориентации личности в области музыкальной культуры» входит в систему понятий педагогики искусства. По мнению большинства исследователей этой проблемы, они являются личностным качеством, ориентирующим личность на музыкально-значимые ценности.

Музыкальное искусство ценностно ориентирует человека в мире, развивает в нём творческий потенциал, вырабатывает способности создавать что-то качественно новое, чего никогда раньше не было. Оно отражает жизнь в его целостности, полноте и общечеловеческой значимости.

В исследованиях Б. Асафьева, Д. Кабалевского, А. Сохора, в музыковедческих трудах А. Костюка, В. Медушевского, Е. Назайкинского, М. Храпченко, Т. Чередниченко рассматриваются различные аспекты осмысления музыки как феномена искусства; психологические проблемы её восприятия; круг эстетических и аксиологических вопросов, связанных с личностно ценностным отношением к ней.

Музыка оказывает влияние не только на чувственную сферу личности, но и на её эмоциональный опыт. Именно характер усвоения музыкальных образцов зависит как от чувственных переживаний, так и от эстетического опыта воспитанников. Музыкальные потребности, интересы, вкусы и идеалы осознаются лишь при условии приобретенного эстетического опыта, уровня ориентации в эстетически-ценных музыкальных образцах. Художественные ценности стимулируют эстетическое переживание, создают условия для конструирования эстетического предмета и связанных с ним эстетических ценностей.

Музыкальное искусство является центральным звеном музыкальной культуры, а также, с одной стороны, становится продуктом творчества, с другой – совокупностью накопленных обществом ценностей. С социологической точки зрения, искусство можно рассматривать как накопленные обществом художественные ценности, которые являются «совокупностью идей, взглядов, значений, концепций, влияющих на сознание человека» [5, с. 213]. В этом плане оно является не только компонентом музыкальной, но и частью духовной культуры общества. Благодаря этим ценностям произведение приобретет социально-культурное значение и увеличивает возможности музыкальных впечатлений личности.

Выбор ценностей культуры, которые должен усвоить человек, зависит от иерархичности индивидуальной системы ценностей, своеобразия и уникальности личности. Ценности – важные компоненты человеческой культуры на уровне норм и идеалов. Их существование основывается на активности субъекта культурного творчества, его диалоге с другими людьми. Овладение ребенком культурными ценностями остается одной из сложных проблем. Подготовка к вхождению в социальную жизнь происходит в контексте той культуры, которая окружала ребенка с момента его рождения.

В научной литературе (В. Дряпика, Н. Свещинская) ценностные ориентации личности в области музыкальной культуры рассматриваются как интегративное образование, которое характеризует внутренний духовный мир личности. Они отражают критериальное отношение личности не только к музыке, но и к её создателям, интерпретаторам, самой себе. Это означает, что личность осознает собственную самооценку в мире культуры, ценности музыкального искусства переживаются ею в игре, обучении, жизни как потребности, мотивирующие поведение и программирующие будущее.

Формирование ценностных ориентаций личности в области музыкальной культуры требует учёта особенностей их структуры. В. Дряпика, Н. Свещинская, Т. Фурсенко, С. Шандрук рассматривают ценностные ориентации личности в области музыкальной культуры в виде взаимодействия интересов и потребностей, вкусовых установок, способности к избирательной творческой деятельности в сфере музыки.

Остановимся на более детальном изучении представленных структурных компонентов ценностных ориентаций личности в области музыкальной культуры.

Интерес к восприятию музыкального искусства является отражением процессов, происходящих в жизни нашего общества на современном этапе. В эпоху интенсивных преобразований во всех сферах жизни нашего общества обновляется и искусство.

Как справедливо заметила Л. Рапацкая: «Сегодня упование на то, что художественное произведение само по себе окажет нужное воздействие на аудиторию, нередко оказывается необоснованным: слишком велика конкуренция, которую составляют ему другие произведения или просто другие виды информации» [8, с. 176].

Интерес к музыкальному искусству, по мнению психологов Т. Егорова, Е. Натансона, П. Рудина, А. Ковалева, определяется как реализация особой потребности, проявляющейся в желании освоить тот или иной вид музыкальной деятельности, а также в сознательном выборе произведений для прослушивания (интерес к определенному направлению музыки). Учёные подчеркивают, что главным признаком интереса, его сущностью может быть только устойчивое позитивное эмоциональное отношение личности к определенному объекту.

Б. Ананьев, Л. Божович содержание интереса рассматривают прежде всего как активное познавательное отношение человека к миру.

А. Демьянчук трактует «интерес» как одну из основных социологических категорий, выработанных общественной, философской мыслью для обозначения объективных побудительных причин деятельности человека [3]. Смысловая сторона интересов относительно независима от динамического компонента и в то же время находится с ним в сложной взаимосвязи. Он вмещает систему побуждений к действию, мотивов, проявлений разнообразной потребности.

Мерой оценки действительности через призму прекрасного или безобразного является эстетический вкус, а музыкального произведения – музыкальный вкус.

«Музыкальный вкус, – отмечала В. Шацкая, – мы рассматриваем как определённый уровень музыкально-поэтических представлений, который даёт возможность выявить и оценить прекрасное в музыке, то есть её содержание, правдивость, искренность чувств, яркость и убедительность музыкальных образов и всех изобразительных средств музыкального произведения. На основе навыков активного восприятия и первого критического суждения появляется здоровый интерес и удовлетворение от действительно художественной музыке во всех её видах, включая сюда и образцы народного творчества, и доступные произведения великих композиторов прошлого, и разнообразную по жанрам музыку современных авторов» [12, с. 29].

Формирование музыкального вкуса происходит в процессе восприятия музыки, которое в свою очередь является одним из компонентов в структуре ценностных ориентаций личности в области музыкальной культуры.

Восприятие музыки в педагогической науке понимается как эстетическое постижение музыкального явления в единстве его содержания и формы. Это, прежде всего, осознание художественных образов музыкального произведения и выраженных в нем эмоций и чувств. В процессе восприятия музыки включается опыт непосредственных переживаний и размышлений обучающихся, который формируется под влиянием музыкального искусства, а также художественный опыт, связанный с исполнением музыки. Это позволяет считать образное восприятие основой усвоения школьниками воплощенного в музыкальном искусстве опыта эстетически-нравственных отношений к действительности.

При бедности чувства и воображения, при неразвитой творческой фантазии множественность музыкальных смыслов становится непостижимым, а целостность музыкального мира дробиться на многочисленные осколки.

Формирование ценностного сознания неразрывно связано с активизацией чувства и воображения в процессе музыкального познания, а также аксиологической установкой личности.

Установка определяет устойчивый, последовательный характер деятельности, выступает фактором ее стабилизации в изменяющихся ситуациях, ориентирует на избирательную деятельность. Интегральным показателем ценностных установок личности является вкус. «Поскольку именно установка есть не что иное как механизм регуляции поведения человека, то, безусловно, вкус можно рассматривать как установку, которую необходимо отнести к разряду социальных, регулирующих осознанную, преобразующую деятельность личности в обществе» [13, с. 60]. Установка на творческую деятельность побуждает личность к художественному творчеству.

По мнению ученых-психологов (Л. Выготский, В. Давыдов, С. Рубинштейн), творчество представляет собой тип деятельности, направленной на создание качественно новых материальных и духовных ценностей. В любом содержательном виде творческой деятельности выделяется два уровня: репродуктивный и продуктивный. Для удобства их часто называют репродуктивной и продуктивной деятельностью. Репродуктивная деятельность направлена на получение известными средствами заранее определенного

результата и заключается в стереотипном тиражировании одного и того же.

Продуктивная же деятельность – это либо создание новых ценностей, либо достижение, получение известного результата новыми, более эффективными способами и средствами. Эти два типа деятельности нельзя противопоставлять и отрывать друг от друга. Продуктивная деятельность невозможна без своей основы – репродуктивной. Ни один человек не способен стать творцом, не овладев нормами профессионального мастерства. Если человек не овладел правильным стилем работы, если у него недостаточно сформировались знания, навыки и умения, слабо усвоены правила повседневной человеческой жизни, то их творческий потенциал успешно развиваться не может. Методологической предпосылкой полноценного формирования творческой активности обучающихся в сфере музыки является диалектическое единство репродуктивного и продуктивного типов деятельности в системе музыкального образования и воспитания. Найти в каждом случае оптимальный вариант такого сочетания – одна из наиболее сложных и фундаментальных педагогических задач.

Важным фактором формирования творческой личности средствами музыки является развитие самостоятельности и ответственности человека при решении познавательных проблем. Поэтому необходимо целенаправленно руководствоваться учетом индивидуальных особенностей подрастающей личности при приобщении ее к творческой деятельности в сфере музыки, опираясь на музыкальные интересы и потребности.

Рассуждая о влиянии музыкального творчества на личность, Б. Асафьев подчеркивал: «Одно дело пассивно слушать хорошую музыку, другое дело творчески чувствовать музыкальный материал опытом или созданием, или участием в исполнении» [1, с. 66].

Выводы. Таким образом, ценностные ориентации личности в области музыкальной культуры представляют собой целостную систему ценностных установок, определяющихся музыкальными потребностями и интересами, способностью к восприятию и оценке музыкальных образцов, готовностью к творческой деятельности в сфере музыки. Они имеют следующую структуру: музыкальные интересы и потребности, эмоциональное восприятие и осмысление ценностей музыки, готовность к творческой деятельности по реализации ценностей.

Литература:

1. Асафьев, Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Асафьев / ред. и вступ. ст. Е.М. Орловой. – М. – Л.: Музыка, 1973. – 143 с.
2. Буторина, Н. И. Развитие музыкального интереса учащихся на уроках сольфеджио: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Наталья Иннокентьевна Буторина. – Екатеринбург, 2002. – 152 с.
3. Демьянчук, А.Н. Формирование музыкально-эстетических интересов учащихся общеобразовательной школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Демьянчук Александр Никанорович. – К., 1995. – 37 с.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
5. Михайлова, Л.И. Социология культуры: учебное пособие / Л.И. Михайлова. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 1999. – 232 с.
6. Мясичев, В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека / В.Н. Мясичев // Психологическая наука в СССР. – Т. 2. – М.: АПН, 1960. – С. 110-125.
7. Платон. Диалоги / Платон / пер. с древнегреческого; ред. А.Ф. Лосев. – М.: Мысль, 1986. – С. 318-478.
8. Рапацкая, Л.А. Специфика формирования музыкально-ценностных ориентаций учащихся в процессе освоения классического музыкального искусства в классе синтезатора / Л.А. Рапацкая, Д.В. Прокофьев // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 5-2. – С. 174-177.
9. Узнадзе, Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д.Н. Узнадзе. – Тбилиси: Изд-во АН Груз. ССР, 1961. – 210 с.
10. Фурсенко, Т.Ф. Формирование ценностных ориентаций подростков музыкой народов мира / Т.Ф. Фурсенко // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т.24 – №2. – С. 29-36.
11. Фурсенко, Т.Ф. Музыкальная культура как фактор формирования ценностных ориентаций подростков: монография / Т.Ф. Фурсенко. – Ялта: РВВ РВУЗ, 2009. – 332 с.
12. Шацкая, В.Н. Воспитание художественного вкуса / В.Н. Шацкая // Известие Академии педагогических наук РСФСР, отделение педагогики. – М.-Л., 1947. – Вып. 11. – С. 29-38.
13. Шульга, Р.П. Искусство и ценностные ориентации личности / Р.П. Шульга / АН УССР Ин-т философии; отв. ред. В.П. Михалёв. – Киев: Наукова думка, 1989. – 120 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Харабаджах Мелия Наримановна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

СОЦИАЛЬНО-ДЕЗАДАПТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. Исследование посвящено рассмотрению и анализу такого сложного и комплексного явления, как социально-дезадаптивное поведение подростков с точки зрения психолого-педагогической проблематики. В работе уделяется должное внимание рассмотрению специфики поведения как такового, выделению его специфических особенностей, а также его проявлений в подростковом возрасте. Анализируется сущность социально-дезадаптивного поведения, выявляются его специфические характеристики, а также соотносятся с асоциальными проявлениями подростков. Отдельно затрагиваются вопросы социализации подростков с преобладающим социально-дезадаптивным поведением.

Ключевые слова: психолого-педагогическое исследование, социально-дезадаптивное поведение, поведение подростков, современные подростки, актуальные проблемы психолого-педагогических исследований.

Annotation. The study is devoted to the consideration and analysis of such a complex and complex phenomenon as the socially maladaptive behavior of adolescents from the point of view of psychological and pedagogical problems. The work pays due attention to considering the specifics of behavior as such, highlighting its specific features, as well as its manifestations in adolescence. The essence of socially maladaptive behavior is analyzed, its specific characteristics are identified, and also correlated with asocial manifestations of adolescents. The issues of socialization of adolescents with predominantly socially maladaptive behavior are discussed separately.

Keywords: psychological and pedagogical research, socially maladaptive behavior, adolescent behavior, modern adolescents, actual problems of psychological and pedagogical research.

Введение. Как отмечают многие психологи и педагоги современности, подростковые асоциальные и дезадаптивные поведенческие проявления встречаются крайне часто и носят сложную, проблемную природу. Общий упадок нравственного порядка, пропаганда нездорового образа жизни, угасание эстетики и здоровой культуры, асоциальность, транслируемая с помощью СМИ и интернета, поощрение лидерами мнений такого поведения – все это лишь малая часть всего перечня причин возникновения большого количества подростковых социально-дезадаптивных и асоциальных проявлений поведения.

Конечно, нельзя судить обо всем подростковом сообществе по нескольким примерам и приравнивать всех, однако такое поведение все чаще становится если не нормой, то по крайней мере чем-то стабильно существующим, на что социум реагирует по-разному. Сегодня, на наш взгляд, этим проблемам следует уделять особенное исследовательское внимание, поскольку их разрешение должно быть найдено незамедлительно, до тех пор, пока полностью не искоренится потребность подростков выражать себя не посредством творчества, социальной активности, интеллектуального и духовного роста, а благодаря ведению нездорового и асоциального образа жизни, проявлениям инфантильности и социальной дезадаптивности. Последний фактор не носит умышленного характера, однако возникает именно в следствие подверженности влиянию асоциальных индивидов и общественного равнодушия. По нашему мнению, для решения этих проблем сегодня необходимо выделить отдельное место как в государственном бюджете, финансирующем отрасль образования, так и в общественном массовом сознании, показав, что это не является нормой.

Изложение основного материала статьи. Различные сферы науки всегда уделяли особенное внимание вопросам поведения человека, его проявлениям и всевозможным специфическим характеристикам. Так, большой вклад в раскрытие поведенческого потенциала человека внесли педагоги, психологи, социологи, философы. Поведение одного человека часто может сказать о многих социальных проблемах, существующих в данное время, о личности человека, его переживаниях, комплексах и потенциалах. В этом ряду существует и психолого-педагогическая область, которая затрагивает сразу несколько междисциплинарных сторон вопросов поведения человека, особенно в период взросления. Взросление человека происходит на глазах не только его родителей и близкого окружения, но и при педагогах, которые по совместительству могут быть психологами. Поэтому справедливо рассматривать социально-дезадаптивное поведение именно с психолого-педагогической точки зрения в условиях получения подростком и знаний о мире, отдельных дисциплин, и получения навыков различного характера, и личностного становления.

Под поведением в настоящем исследовании мы понимаем систему различных видов социально-индивидуальной деятельности подростка, способы его взаимодействия с окружающей действительностью, с субъектами социокультурного пространства, с собой. Причем поведение всегда опосредовано как внешней, так и внутренней активностью человека, в связи с чем можно заключить, что внешняя среда имеет такой же по силе и влиянию потенциал, как и внутреннее состояние подростка.

Поведение обладает массой свойств, качеств и специфических отличительных характеристик, которые сводятся к формированию и реализации механизмов взаимодействия человека с окружающим миром. Одним из ключевых считается такое свойство поведения, как социальная природа. Дело в том, что поведение всегда и при любых обстоятельствах формируется и реализуется в рамках социума, там же преобразовывается и видоизменяется, а также направлено всегда на взаимодействие с социумом. Иными словами, поведение человека – это «продукт» социума, который в дальнейшем всегда ориентируется на «потребителя» (тоже социум). Здесь же отметим, что рассматриваемый нами феномен взаимосвязан с комплексом личностных способностей человека, поскольку базируется на его речевой, эстетической, профессионально-деловой культурах. Таким образом, поведение включает в свой состав функции всех этих культур и приспособляется под каждую отдельно взятую ситуацию, исходя из поля, в котором она реализуется.

Отечественные ученые, обращающиеся к рассмотрению данной темы, считают, что существует ряд характеристик поведения человека, которые описаны ниже:

- мотивированность, которая характеризуется общей и всецелой готовностью человека осуществлять действия, подверженной регуляции со стороны потребностей и целей индивида;
- аутентичность, которая отвечает за соответствие поведенческих проявлений конкретному складу ума и характера индивида, его идеям и внутренним идеалам;
- продуктивность, которую можно охарактеризовать как реализацию ключевых сознательных целей индивида;
- адекватность, которую часто называют другими словами соответствием поведения конкретной ситуации (то есть своевременность и целесообразность реакций);
- адаптивность, которая представляет для настоящего исследования особый интерес и представляет собой способность индивида подстраивать свое поведение под требования окружающей среды [1].

По нашему мнению, исследование всех вышеуказанных характеристик поведения в комплексе гарантирует ученым полную относительно сущности и специфики поведения человека, а также позволяет им акцентировать внимание на нестандартных поведенческих отклонениях от нормы. При этом норма формируется обществом, им же регулируется и перестраивается, видоизменяется. Для полноты исследования обратимся к частичному рассмотрению сущности социальных норм, а затем – к отдельному освещению вопросов социально-дезадаптивного поведения подростков и различных поведенческих несоответствий социальным нормам.

Социальная норма формируется на основе исторически сложившегося в обществе понимания допустимого поведенческого предела, который регулирует все проявления индивидов. Они отражают закономерности функционирования и развития общества, а также активно оказывают воздействие на социальную адаптацию человека к конкретной социальной группе или социальным реалиям, существующим в конкретный период времени на конкретной территории. Кроме того, такие нормы могут характеризоваться менталитетом народа, который следует учитывать человеку при взаимодействии с субъектами конкретного социокультурного пространства. В особенно это касается подростков, которые не принимают во внимание народные и этнические обычаи, традиции и поведенческие идеалы, а проявляют себя исключительно с индивидуальной стороны, при этом не учитывая «комфортность» взаимодействия с иными людьми [7].

Говоря о нормах, нельзя не отметить такое понятие, как отклонение от нормы, которое во многом отвечает теме настоящего исследования. Существование нормы и условного идеала всегда сопровождается возникновением отклонением от нормы и идеала. Таким образом, нормы как бы одновременно выстраивают комплекс обязательных правил, которым необходимо следовать всем людям, а с другой – формируют условия для их нарушения [3]. Поступки и поведенческие проявления в контексте отступления от нормы могут проявляться в самых разнообразных видах: как действие и как бездействие, иметь как словесное воплощение, так и внутреннее, мысленное, и невербальное.

Таким образом, поведение, которое не соответствует социальной норме, всегда характеризуется различными проявлениями, часто асоциальными, что делает его источником и причиной общественных волнений, заблуждений, негативных проявлений. По нашему мнению, социально-дезадаптивное поведение относится именно к формату «несоответствия норме», поскольку предусматривает наличие у индивида как раз таких проявлений.

При воспитании и образовании подростков важно уделять внимание их поведению и индивидуальным особенностям этого поведения. Этот возраст достаточно сложен как для окружающих подростка людей, так и для него самого. Неудивительно, что асоциальные и дезадаптивные проявления характерны именно в этот период, поскольку формирование поведения претерпевает значительные изменения. Человек учится общаться с внешней средой, взаимодействовать с ней, осознавать свою значимость и значимость норм, правил и идеалов, существующих в социокультурном пространстве, в рамках которого он получает свое развитие. Следует отметить, что здесь особое положение занимает именно процесс адаптации подростка к обществу. Именно адаптация характеризует его как члена общества, способного налаживать коммуникативные каналы с субъектами общественных отношений. Именно поэтому обучение в школе должно стать для подростка источником не только формальных знаний по каким-либо предметам, но и источником духовно-нравственного, психологически стабильного развития, в результате чего подросток сможет верно определять, какие действия допустимы в обществе, а какие нет [5].

Постепенно переходя к рассмотрению специфики социальной дезадаптивности подростков, отметим, что важнейшая деятельность, которой занимается человек в подростковом возрасте, это общественная. Именно она позволяет реализовывать ему потребности в самоопределении и становлении как индивида, в самовыражении и в признании его как важного члена общества, активного и авторитетного. Поэтому перед педагогами, психологами и родителями в этот момент стоит задача помочь ребенку адаптироваться и поддерживать его общественные полезные начинания, при этом пресекая губительные, вредные, общественно неодобряемые [8].

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что социализация личности – один из наиболее важных моментов, которые определяют ее внутренний потенциал и стимулируют к формированию верной поведенческой концепции. Поведение же отражает процесс ее социализации. Под социализацией мы понимаем как раз-таки адаптацию, то есть интеграцию в общественную структуру, взаимодействие с ней. Отсюда возникает закономерный вопрос: что будет с поведением подростка в случае недостаточной социализации?

По нашему мнению, дезадаптация, о которой мы сегодня ведем речь, и являет собой результат недостаточной степени социализации. Под дезадаптацией мы понимаем определенное несоответствие социально-психологического и психофизиологического статуса индивида требованиям ситуации жизнедеятельности. При этом такая ситуация по большей степени не позволяет подростку своевременно и верно приспособливаться к общественным условиям, интегрироваться в общество. Иными словами, дезадаптация – неспособность человека к адаптации и полной социализации.

Социальная дезадаптация проявляется в случае, когда подростку не хватило своевременного и целесообразного контроля действий со стороны общества, родителей. Кроме того, важной причиной такого проявления могут стать асоциальные проявления, наблюдаемые на ранних этапах формирования личности человека. Таким образом, мы видим, что внешние причины, описанные нами, становятся внутренними предпосылками к проявлению асоциального поведения человека, перерастают в глобальную личностную проблему, становятся главным деструктурирующим фактором, который постепенно разрушает внутренние механизмы человека и мешает его взаимодействию с социумом [6].

Этот феномен поведения человека часто сопровождается множеством иных личностных поведенческих проявлений. Так, человек в подростковом возрасте уделяет особое внимание самовыражению и самоопределению, самоидентификации, исследованию окружающего пространства и иных людей, проверяет границы дозволенного, стремится к общественному признанию, пополнению опыта взаимодействия с различными социальными структурами. Перед взрослыми встает совершенно закономерная задача – координация подростка, контроль его внутренних проявлений, постоянная поддержка и помощь в поисках своих идеалов и ценностей. Нельзя закрывать глаза на асоциальное поведение и характеризовать его как «поиск своей индивидуальности» или «приобретение личного опыта», поскольку деструктивные проявления при одобрении со стороны общества и близких никогда не ведут к благоприятному взрослению человека, а вызывают желание у человека продолжать действовать в этом же направлении, поскольку общественного порицания не будет (как ему кажется) [5].

Социальная дезадаптация ведет исключительно к негативным проявлениям и неправильному формированию личностной политики человека [2]. По нашему мнению, необходимо особое внимание уделять не только поощрению подростка за выполнение общественно полезной и правильной деятельности, его похвале и поддержке положительных проявлений, но и не забывать о пресечении деструктивных и асоциальных поведенческих элементов, о необходимости периодически обращаться к психологам и

педагогам, которые могут оказать дополнительное позитивное влияние на подростка в случае, когда этого не могут сделать родители.

Многие педагоги убеждены, что процесс формирования и становления личности, который претерпевает длительный период и занимает продолжительное количество времени, должен «пускаться на самотек», поскольку «подросток должен приобрести собственный опыт, а не перенимать опыт других». Это в корне неверное заявление должно быть забыто педагогами и психологами, родителями и окружающими подростка людьми. Во всем мире сегодня наиболее актуальной остается практика обращения молодых людей к психологам за получением дополнительной помощи в тот момент, когда они испытывают сложности с социализацией и социальной адаптацией. Эту практику важно правильно и своевременно ввести в отечественные реалии и показать молодым людям, что все взрослые и окружающие его люди стремятся не навредить им, а помочь реализоваться, стать достойными членами социума, профессионалами своего дела, самодостаточными и целостными личностями.

Выводы. Социально-дезадаптивное поведение подростков в современной педагогической науке занимает особое положение как важнейшая тема исследований и анализа социокультурного опыта. Оно характеризуется массой асоциальных и деструктивных проявлений, которые наносят вред и окружающим подростка людям, и ему самому. В связи с этим перед отечественными педагогами и психологами встает важная задача по формированию благоприятных условий, необходимых для положительного и целостного развития личности молодого человека в условиях быстро меняющегося мира, регулярно трансформирующихся общественных отношений и социальных реалий.

Перед обществом стоит более обширная задача: контролировать и порицать все асоциальные и деструктивные проявления поведения подростка в мягкой и доступной для его понимания форме. Это позволит ему не просто понять, что такое поведение не нормально и объективно асоциально, но и проанализировать всю свою деятельность, все поступки и проступки, провести рефлексию. По нашему представлению, это позволит ему не только верно и целостно социализироваться, но и развивать свои сильные стороны, при этом искореняя слабые.

Общество должно стимулировать подростка развиваться, а не вынуждать проявлять себя исключительно с негативной стороны, а родители поддерживать во всех положительных проявлениях. Педагоги и психологи должны обращаться к активному исследованию этой темы, ее освещению в научных трудах и публицистике. Необходимо привлекать внимание к дезадаптивным проявлениям поведения подростков, что поможет найти решение многих психолого-педагогических проблем современного общества.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: Проблемы развития психики / Л.С. Выготский; под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
2. Гоголева, А.В. Аддиктивное поведение / А.В. Гоголева. – Ижевск: Изд. дом «Удм. ун-т», 2001. – 340 с.
3. Клейберг, Ю.А. Социально-педагогическая коррекция девиантного поведения подростков: Автореф. дисс. д. психол. н. / Ю.А. Клейберг. – Тверь, 1999. – 30 с.
4. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение. Изд. 2-е, перераб. и доп. / А.А. Леонтьев; Под ред. М.К. Кабардова. – М. – Нальчик, 1996. – 96 с.
5. Миллер, А.И. Противоправное поведение несовершеннолетних: Генезис и ранняя профилактика / А.И. Миллер. – Киев: Наукова думка. 1985. – С. 159.
6. Невский, И.А. Подростки группы риска в школе / И.А. Невский. – М., 1997. – 112 с.
7. Фельдштейн, Д.И. Психология воспитания подростка / Д.И. Фельдштейн. – М.: Знание, 1978. – 178 с.
8. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1989. – С. 23-25.

Педагогика

УДК 37.034

кандидат педагогических наук, доцент Хоменко Елена Викторовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ ВО ВНЕКЛАССНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье обоснована важность воспитания толерантности у учащихся основной школы. Охарактеризован один из возможных путей воспитания толерантной личности посредством внеклассной работы. Выделены и охарактеризованы принципы организации внеклассной работы. Разработаны этапы экспериментальной методики (познавательный, деятельностный, контрольно-оценочный), описано содержание работы на каждом из этапов.

Ключевые слова: толерантность, внеклассная деятельность, учащиеся основной школы, методы воспитания.

Annotation. The article substantiates the importance of tolerance education in primary school students. One of the possible ways of educating a tolerant personality through extracurricular activities is described. The principles of organizing extracurricular activities are highlighted and characterized. The stages of the experimental methodology (cognitive, activity, control and evaluation) are developed, the content of the work at each of the stages is described.

Keywords: tolerance, extracurricular activities, primary school students, methods of education.

Введение. Воспитание толерантности у учащихся основной школы является важной задачей образовательного учреждения, закладывающей основы дальнейшего успешного обучения ребёнка и формирующей у подрастающего поколения умения строить взаимоотношения с окружающими людьми на основе сотрудничества и взаимопонимания, готовности принимать других людей, их взгляды, обычаи и привычки такими, какие они есть. Особенностью любого образовательного учреждения является то, что в

нѐм коммуницируют (т.е. взаимодействуют) обучающиеся разных национальностей, из семей, которые отличаются и по социальному статусу, и по материальным возможностям. Именно поэтому так важно воспитывать у школьников чувство уважения ко всем окружающим людям, формировать у них представление о том, что главное в жизни – это человек, человек со своими слабыми и сильными качествами личности. Особая потребность в толерантности в современную эпоху обусловливается теми глобализованными процессами, которые превратили мир в единый социально-политический организм и поставили его существование в прямую зависимость от того, насколько успешно сумеют наладить взаимодействие и совместную жизнь люди, придерживающиеся различных, часто противоположных норм и ценностей.

Изложение основного материала статьи. Воспитание толерантной личности – сложное, тонкое и ответственное дело. В исследовании исходим из того, что результативность этой работы во многом зависит от выбора методов воспитания. Уточним, что под методом воспитания мы понимаем «совокупность способов и приёмов воспитательной работы для развития потребности-мотивационной сферы и сознания учащихся, для выработки привычек поведения, его корректировки и совершенствования» [4, с. 417]. Иными словами, методы воспитания – это конкретные пути влияния на сознание, чувства, поведение школьников для решения педагогических задач в совместной деятельности (общении) последних с учителем-воспитателем.

В выборе методов и средств воспитания у учащихся толерантных качеств руководствуемся, во-первых, положением Л.С. Выготского о том, что «ни одна моральная проповедь так не воспитывает, как живая боль, живое чувство, и в этом смысле аппарат эмоций является как бы специально приспособленным и тонким орудием, через которое легче всего влиять на поведение» [2]. И, во-вторых, положением М.Г. Яновской о том, что «педагогически организованное «предъявление» моральных норм, не «намагниченное» интересом, бесполое. Если ребёнку неинтересно, у него возникает внутреннее отторжение либо формально-лицемерное послушание» [7, с. 15]. Разделяя позицию авторов, считаем, что в воспитании толерантной личности наиболее эффективны те методы и средства, которые воздействуют именно на эмоциональную сферу человека и вызывают у него различные эмоции и интерес. Таким интегративным средством, с нашей точки зрения, является внеклассная работа.

Уточним, что с 2003 года наряду с терминологическим сочетанием «внеклассная работа» широко используется термин «внеурочная (внеклассная) деятельность». Под указанной дефиницией понимаем деятельность учащихся в свободное от занятий время, осуществляемую под руководством и совместно с педагогом и направленную на свободное развитие личности, создание условий для самовыражения, самоутверждения, самореализации каждого учащегося.

Изучению воспитательного потенциала внеклассной работы в нравственном развитии личности ребёнка посвящены многочисленные исследования, среди которых ведущее место занимают работы И.С. Артюховой, В.Л. Бенина, О.С. Богдановой, О.Ю. Величко, О.Г. Ерышевой, Л.В. Земляченко, А.Ф. Лалетиной, В.Е. Михайловой, И.А. Паклиной, М.В. Романовой, О.Б. Скуратовой, М.Г. Яновской и др. Анализ работ указанных авторов свидетельствует о том, что внеклассная работа является мощным инструментом воздействия на эмоционально-нравственную сферу детей благодаря принципам, на которых она строится:

- принцип природосообразности (ребѐнок принимается таким, каков он есть);
- принцип сотрудничества (работа строится на отношениях партнерства, уважения, доверия);
- лично ориентированный принцип (уважение личности ребёнка, его индивидуальности, бережное отношение к его мыслям, чувствам, ожиданиям);
- принцип равног права (в любом внеклассном мероприятии могут принимать участие школьники разной успеваемости и разных интересов);
- принцип добровольности (главное – желание ребёнка);
- принцип занимательности (используются игровые формы работы, зрелищный наглядный материал);
- принцип создания ситуации успеха (во внеклассной работе нет проигравших, главное – участие и получение позитивных эмоций).

Изучение возможностей внеклассной работы как средства воспитания у школьников толерантности позволило нам выделить следующие этапы экспериментальной методики: 1) познавательный; 2) деятельностный; 3) контрольно-оценочный. Рассмотрим подробнее каждый из этих этапов.

Познавательный этап. Цель познавательного этапа – дать учащимся представление об основах толерантного взаимодействия с окружающими людьми, а именно познакомить школьников с понятием «толерантность»; нормами, регулирующими нравственные отношения в обществе; правилами общения и толерантного поведения с окружающими людьми. На данном этапе ведущим методом воспитания является метод этической беседы – вопросно-ответное обсуждение какой-либо нравственной проблемы, в котором участвуют и педагог, и учащиеся. Главное назначение этической беседы – «привлечь самих школьников к оценке событий, поступков, явлений общественной жизни и на этой основе сформировать у них отношение к окружающей действительности, к своим гражданским и нравственным обязанностям» [5, с. 237]. Иными словами, помочь школьникам разобраться в сложных вопросах морали, сформировать у ребят твердую нравственную позицию.

Чтобы этическая беседа не прошла формально, а вызвала живой и положительный эмоциональный отклик в сердцах детей, очень важно найти интересный материал, насыщенный такими сюжетами и ситуациями, которые были бы понятны школьникам, близки их жизненному опыту, обеспечивали бы формирование правильных представлений о добре и зле, хорошем и плохом поведении. Такой материал, на наш взгляд, содержится в мультфильмах. Как отмечает А.Ф. Лалетина, они по содержанию соответствуют возрасту детей, просты и понятны для восприятия, герои мультфильмов говорят правильным и выразительным языком, передающим гамму чувств и эмоций, их поступки можно использовать в качестве понятного детям примера или антипримера [3, с. 84]. Другим ценным источником для создания воспитывающих ситуаций для учащихся являются сказки, легенды, притчи, рассказы Льва Николаевича Толстого и Василия Александровича Сухомлинского, в которых в яркой, образной, интересной и доступной форме раскрываются нравственные основы человеческой личности [6]. В таблице 1 представлены мультфильмы и притчи, которые были использованы нами в ходе формирующего эксперимента.

Мультфильмы и притчи, используемые в ходе формирующего эксперимента

Мультфильмы и притчи	Чему учат
1	2
«Ежик должен быть колочим?»	Уважай других людей, даже если они не такие, как все; мы все разные, но мы все равные!
«Кот Леопольд»	Умей прощать, постарайся взглянуть на обидчика с любовью, пониманием, сочувствием. Только мужественный и великодушный человек способен сам попросить прощение и простить.
притча «Цветок», притча В.А. Сухомлинского «Ожерелье с четырьмя лучами»	Относись друг к другу с добротой, любовью и вниманием, проявляй сочувствие и сострадание к окружающим, стремись бескорыстно и искренне помогать не только близким, но и чужим людям.
«Про Диму»	Относись к людям с особенностями развития с пониманием и добротой. Помни, что они такие же, как и мы. Будь открытым для общения с ними.
«Про Миру и Гошу. Другой мальчик»	Уважай людей другой национальности, не суди о людях по цвету кожи. Старайся больше узнавать о культуре других народов. Общаясь с людьми другой национальности, обращай внимание на общие черты, а не на различия.
«Мост»	Старайся избегать конфликтной ситуации, решай конфликты без насилия, учись договариваться друг с другом, уступай другим.

Этическую беседу целесообразно начинать с вопросов, цель которых, выяснить, какое эмоциональное впечатление произвёл на школьников тот или иной мультфильм, притча, сказка. Например, к учащимся можно обратиться со следующими вопросами: «Тебе понравился мультфильм? Какие чувства ты испытал, когда его смотрел? Кто тебе из героев больше всего понравился? Какой он? Кто тебе из героев больше всего не понравился? Почему? На основном этапе этической беседы учитель формулирует вопросы трёх уровней: фактического, идейного и уровня собственного отношения к увиденному. Вопросы формулируются таким образом, чтобы учащиеся свободно высказывали свою точку зрения и самостоятельно приходили к нужным выводам и обобщениям. Функция учителя в ходе этической беседы – помочь детям осмыслить, понять и принять моральные нормы и правила поведения во взаимоотношениях с окружающими людьми. «В заключительном слове, – отмечает Л.С. Подымова, – учитель подытоживает все высказывания, формулирует на их основе наиболее рациональное, с его точки зрения, решение обсуждаемой проблемы, намечает конкретную программу действий для закрепления принятой в результате беседы нормы» [5, с. 238].

Деятельностный этап. Цель этапа – формирование у школьников устойчивой стратегии толерантного поведения с окружающими людьми; воспитание терпимости к другим людям, мнениям, поступкам; доверия, уважения, сопереживания, понимания, умения прощать, сочувствия, эмпатичности, доброжелательности и других толерантных черт характера.

Чтобы воспитать у учеников названные умения и качества, следует поставить обучающихся в такие условия, в которых эти умения и качества проявились и закрепились бы. На наш взгляд, одним из эффективных методов, позволяющих создать такие условия, является нравственно-ориентированная игра – игра этической направленности. Этическая игра – это игра, в которой моделируются определенные жизненные ситуации, близкие к условиям естественного общения и поведения и побуждающие школьников к определенным ответным действиям. Как видим, одна из важнейших функций этической игры – стимулирующая, которая проявляется в том, чтобы вызвать у обучающихся позитивное эмоциональное состояние, помочь школьникам решить какие-либо нравственные проблемы.

Мы разделяем позицию О.Ю. Величко, которая, занимаясь проблемой воспитания нравственно-этической культуры учащихся, указывает на мощный воспитательный потенциал этических игр. По мнению исследователя, этот потенциал реализуется благодаря тому, что: 1) в игре моделируются различные ситуации, близкие к жизненному опыту учащихся и позволяющие им сделать нравственный выбор; 2) школьники чувствуют себя в игре свободно, раскрепощённо, естественно; 3) учащиеся не боятся высказывать своё мнение, предлагать свои пути решения тех или иных проблем; 4) школьники получают возможность раскрыть черты своего характера, открыто говорить о своих внутренних проблемах [1, с. 12].

Для учителя ценность этических игр состоит в том, что они позволяют педагогу диагностировать толерантные качества, вносить незаметные коррективы в процесс общения и, таким образом, помогать школьникам выходить на нравственно-ориентированное взаимодействие и взаимоотношения, учиться жить единым коллективом, где каждый важен, значим, слышим и уважаем [1, с. 12]. Именно игры этической направленности позволяют в более доступной для детей форме погружать их в мир толерантности.

О.Ю. Величко выделяет четыре группы этических игр: 1) игры, включающие учащихся в этическую проблему; 2) игры, выявляющие оценочные суждения учеников; 3) игры, способствующие накоплению опыта поведения; 4) игры, стимулирующие нравственное развитие [1, с. 12]. Игры первой группы, как правило, используются на начальном этапе и направлены на эмоциональное включение и проживание ситуации, выводящей на этическую проблему. Цель игр второй группы – помочь ребенку исследовать нравственную природу человеческих взаимоотношений, научиться анализировать себя, свои поступки и проявления. Игры третьей группы способствуют формированию навыков толерантного поведения. Основная цель четвертой группы игр – показать учащимся, что успех человека в жизни зависит от многих факторов, одним из которых является умение общаться, ладить, находить взаимопонимание с разными людьми.

Контрольно-оценочный этап. Цель этапа – формирование у школьников умений оценивать свои поступки и поступки других людей с позиций нравственных категорий (добро – зло, справедливо –

несправедливо, гуманно – бесчеловечно). На этом этапе, как и на предыдущем, ведущим методом воспитания является метод этических игр. Важным структурным компонентом игр, используемых на данном этапе, является моральная дилемма (воспитывающая ситуация). Иными словами, в игре обязательно должна быть представлена некая жизненная ситуация, в которой проверяются сложившиеся и формируются новые нравственные умения, навыки и привычки. По существу, это упражнения в условиях ситуации свободного нравственного выбора. Ученик в них ставится перед необходимостью погрузиться в необходимое психическое состояние и выбрать определённое решение. При этом иногда ему предлагаются возможные варианты ответа, а иногда ему приходится искать ответ самостоятельно.

Выводы. Таким образом, одним из эффективных средств воздействия на эмоционально-нравственную сферу детей среднего школьного возраста является внеклассная работа. Её мощный воспитательный потенциал реализуется благодаря принципам, на которых она строится: принцип природосообразности, принцип сотрудничества, личностно ориентированный принцип, принцип равного права, принцип добровольности, принцип занимательности, принцип создания ситуации успеха. Воспитание толерантной личности во внеклассной деятельности – сложный и длительный процесс, включающий познавательный, деятельностный и контрольно-оценочный этапы. На познавательном этапе школьники с помощью мультфильмов и притч получают представление об основах толерантного взаимодействия с окружающими людьми. Ведущий метод – метод этической беседы. Деятельностный этап ориентирован на формирование у школьников устойчивой стратегии толерантного поведения с окружающими людьми; воспитание толерантных черт характера. Контрольно-оценочный этап обеспечивает формирование у школьников умения оценивать свои поступки и поступки других людей с позиций нравственных категорий (добро – зло, справедливо – несправедливо, гуманно – бесчеловечно). Ведущие методы – этические игры. Перечисленные этапы образуют целостную систему, выступая как звенья единого процесса воспитания. Границы между этапами условны, но каждый из них сохраняет свою специфику и характеризуется особой деятельностью учителя и учащихся.

Литература:

1. Величко, О.Ю. Роль нравственно-ориентированной игры в процессе этического воспитания младших школьников / О.Ю. Величко // Начальная школа. – 2008. – № 8. – С. 11-15.
2. Выготский, Л.С. Воспитание чувств [Электронный ресурс] / Л.С. Выготский. – URL: <http://pravoknigi.ru/pedagogika/155-hrestomatija-voznrastnaja-i-pedagogicheskaja-psih/4534-vygotskij-ls-vozpitanie-chuvstv.html>
3. Лалетина, А.Ф. Анализ воспитательного потенциала мультипликационных фильмов / А.Ф. Лалетина // Начальная школа плюс До и После. – 2010. – № 8. – С. 82-87.
4. Педагогика: учебник / Л.П. Крившенко, М.Е.Вайндорф-Сысоева и др.; под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. – 432 с.
5. Педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата / Под общ. ред. Л.С. Подымовой, В.А. Сластёнина. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 332 с.
6. Сухомлинский, В.А. Хрестоматия по этике / В.А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1990. – 304 с.
7. Яновская, М.Г. Воспитание эмоционально-нравственной культуры младших школьников / М.Г. Яновская // Начальная школа. – 2015. – № 6. – С. 12-18.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Аврамова Татьяна Ивановна
Федеральное государственное образовательное учреждение
Воронежский государственный педагогический университет (г. Воронеж)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК СТУДЕНТОВ

Аннотация. Целью исследования было выявить особенности показателей эмоциональной устойчивости у студентов и осуществить сравнительный анализ показателей эмоциональной устойчивости у девушек и юношей студентов. У юношей показатели эмоциональной устойчивости выше, чем у девушек по результат всех использованных методик. У девушек больше зон неудовлетворенности.

Ключевые слова: показатели эмоциональная устойчивость, «управление своими эмоциями», «самотивация», «волевая регуляция», «настойчивость», «самообладание», значимые зона неудовлетворенности.

Annotation. The aim of the study was to identify the features of the indicators of emotional stability in students and to carry out a comparative analysis of indicators of emotional stability in girls and boys. In boys, indicators of emotional stability are higher than in girls by the result of all the methods used. Girls have more areas of dissatisfaction.

Keywords: indicators of emotional stability, "managing your emotions", "self-motivation", "volitional regulation", "persistence", "self-control", significant areas of dissatisfaction.

Введение. Актуальность исследования эмоциональной устойчивости у студентов бесспорна. Это связано и с требованиями ФГОС, где практически по всем направлениям подготовки включена компетенция «толерантности» во «взаимодействии в коллективе», «в восприятии социальных, культурных» и др. рода различий. Кроме того, изучение показателей эмоциональной устойчивости необходимо для разработки как развивающих программ, так и программ психологического сопровождения в период студенчества, на начальном этапе профессионализации. Практически любая профессиональная деятельность является стрессогенной и вызывает в последующем «эмоциональное выгорание». Кроме того, базовой частью самореализации является удовлетворенность, получение поддержки, признания в значимых отношениях как личных, так и деловых. Конфликтность, неудовлетворенность в значимых отношениях также является значительным фактором, снижающим эмоциональную устойчивость.

Изложение основного материала статьи. Изучением механизмов, факторов и особенностей развития эмоциональной устойчивости занимаются многие отечественные ученые: Л.М. Аболин, Д.В. Иванов, Т.А. Савина, Б.Х. Варданян и др. Г.У. Солдатова определяет эмоциональную устойчивость как «интегральное свойство личности, выражающееся в неподверженности эмоциональных состояний и процессов деструктивным влияниям внутренних и внешних условий, способность справляться с состоянием излишнего эмоционального возбуждения при осуществлении многосложной деятельности». Кроме того, эмоциональная устойчивость представляет собой интегральное свойство, характеризующее индивида в процессе напряженной деятельности, отдельные эмоциональные механизмы которого, гармонически взаимодействуя между собой, способствуют успешному достижению поставленной цели, согласно М. Аболину, Б.Х. Варданяну.

Эмоциональная устойчивость представляет собой неотъемлемую часть эмоционально-волевого компонента психологической готовности личности к различным видам деятельности. Кроме этого, она позволяет обеспечить эффективное развитие других компонентов деятельности таких как мотивационный компонент, гностический и оценочный.

Мы исследовали выборки студентов разных профилей подготовки. В частности, студентов 3 курса педагогического университета и лесотехнической академии. Целью нашего исследования было выявить и сравнить показатели эмоциональной устойчивости у юношей и девушек студентов. В качестве эмпирических методов была использована батарея диагностических методик: опросник Н. Холла «Эмоциональный интеллект» (шкалы «управление эмоциями», «самотивация»), опросник А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции», Миссисипская шкала ПТСР Н.М. Кеан, Дж.М. Кэддел., К.Л. Тэйлор, анкета Р. Хейвигхерста, Э. Эриксона. Статистическая обработка результатов - t-критерий Стьюдента для независимых выборок.

Гипотезой исследования было предположение, что у юношей-студентов уровни показателей эмоциональной устойчивости выше в сравнении с девушками-студентками, в частности, таких показателей как «самообладание», «управление своими эмоциями», «самотивация». У юношей и девушек студентов показатели эмоциональной устойчивости выражены на уровнях среднем и выше среднего.

Результаты эмпирического исследования. По методике Н.Холла у юношей уровни показателей «управление эмоциями», «самотивация» выше в сравнении с девушками студентками. Статистически значимыми оказались различия по шкалам «управление эмоциями» ($t=2,719$).

Результаты диагностики по методике Н. Холла. Студенты-девушки

№	испытуемые	Управление своими эмоциями (б)	Самотивация (б)	Эмпатия (б)
Среднее значение по шкале		4,6	4,1	5,3

Результаты диагностики по методике Н. Холла. Студенты-юноши

№	испытуемые	Управление своими эмоциями (б)	Самотивация (б)	Эмпатия (б)
Среднее значение по шкале		6,06	8,33	6,8

В процентном соотношении по параметру «управление эмоциями» у юношей высокий уровень представлен у 30% студентов, средний выражен у 70% опрошенных, а низкий уровень не представлен в выборке. У девушек-студенток высокий уровень представлен у 18%, средний выражен у 70% опрошенных, присутствует низкий уровень, который выражен у 18% студенток.

По методике, направленной на изучение особенностей волевой саморегуляции А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана у юношей-студентов все параметры эмоциональной устойчивости выражены на более высоком уровне, чем у девушек. Были выявлены статистически значимо более высокие уровни у юношей по шкалам «настойчивость» ($t=2,7$), «самообладание» ($t=2,606$), «общая шкала» волевой саморегуляции.

Результаты методики «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова, Е.В. Эйдмана. Студенты-девушки

№	испытуемые	Общая шкала (б)	Настойчивость (б)	Самообладание (б)
Среднее значение по шкале		16,8	10	10,4

Результаты методики «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова, Е.В. Эйдмана. Студенты юноши

№	испытуемые	Общая шкала (б)	Настойчивость (б)	Самообладание(б)
Среднее значение по шкале		18	12,86	10

По параметру «общая шкала волевой саморегуляции» у юношей высокие показатели представлены у 81% опрошенных, средние представлены у 30% студентов. Низкий уровень данного параметра у юношей не выявлен. По параметру «общая шкала» у студенток-девушек высокие показатели представлены у 60% опрошенных, средние представлены у 40% студенток. Низкий уровень по «общей шкале волевой саморегуляции» у девушек также не выявлен.

По параметру «настойчивость» у юношей высокие показатели представлены у 57% опрошенных, средние представлены у 43% студентов. Низкий уровень по «настойчивости» у юношей-студентов не выявлен. По параметру «настойчивость» у девушек высокие показатели представлены у 83% опрошенных, средние представлены у 9% студенток. Низкий уровень выявлен у 8 % студенток.

По параметру «самообладание» у юношей высокие показатели представлены у 80% опрошенных, средние представлены у 20% студентов. Низкий уровень данного параметра не выявлен. По параметру «самообладание» у девушек высокий уровень выявлен у 53% опрошенных, средние показатели представлены у 47% студенток. Низкий уровень данного параметра у девушек также не выявлен.

По данным, полученным по Миссисипской шкале ПТСР Н.М. Кеана, К.Т. Тэйлора. В выборке опрошенных нами студентов высокий уровень выраженности «посттравматического синдрома» не выявлен ни в группе студентов девушек, ни в группе студентов юношей. У всех студентов доминирует средний уровень выраженности данного параметра.

По данным анкеты Р. Хейвигхерста выявлены особенности и различия ряда показателей эмоциональной устойчивости у юношей и девушек студентов. Выявлены зоны неудовлетворенности по ряду ценностно-значимых позиций – неудовлетворенность личными отношениями (или их отсутствие), ощущение бессмысленности жизни, ощущение усталости, скуки.

Результаты методики по анкете Р. Хейвигхерста, Э. Эриксона. Студенты-юноши

№	Вопросы	Да	Скорее да	Не знаю	Скорее нет	Нет
5	Вы довольны своими личными отношениями?	8	2		1	4
11	Часто у Вас возникает чувство безнадежности и бессмысленности жизни?				3	12
16	Вам часто бывает скучно?			2	8	5
17	Вы часто чувствуете себя усталым?	1	6	3	3	2
18	Вы ощущаете свою жизнь полноценной?	5	4	6		

Результаты методики по анкете Р. Хейвигхерста, Э. Эриксона. Студенты-девушки

№	Вопросы	Да	Скорее да	Не знаю	Скорее нет	Нет
5	Вы довольны своими личными отношениями?	3	2	4		3
11	Часто у Вас возникает чувство безнадежности и бессмысленности жизни?	3	2	1		6
16	Вам часто бывает скучно?	1	1	1	2	7
17	Вы часто чувствуете себя усталым?	3	3	1	4	1
18	Вы ощущаете свою жизнь полноценной?	4	6	2		

Не удовлетворены своими «личными отношениями» 60% девушек, 40% - удовлетворены. 70% испытуемых юношей-студентов ответили «да» и 30% ответили «скорее да», что практически все довольны личной жизнью. То есть у юношей удовлетворенность в сфере «личных отношений» однозначно выше, чем у девушек. Юноши меньше тревожатся и чувствуют себя увереннее в сравнении с девушками в построении и реализации себя в личных отношениях.

Чувство безнадежности и бессмысленности жизни юноши у себя не отметили. У девушек другая тенденция. Практически половина 45% девушек отметили у себя наличие чувства безнадежности, бессмысленности жизни. И по данной позиции девушки находятся в стрессовом состоянии и соответственно их эмоциональная устойчивость снижена в сравнении с юношами.

Состояние скуки испытывает 21% девушек и соответственно нуждаются во внимании и поддержке. Опрошенные юноши, в абсолютном большинстве, не испытывают скуку и у них нет необходимости поиска себе занятий в свободное время.

Присутствие «усталости» отмечают у себя и юноши, и девушки. Примерно 40% юношей и половина девушек испытывают «усталость». Девушки в большей степени устают в сравнении с юношами. То есть студентам приходится много трудиться. Часто это совмещение учебы с работой.

Выводы. Гипотезой исследования было предположение, что показатели эмоциональной устойчивости выше в мужской выборке. Гипотеза подтвердилась.

Статистически значимо выше в мужской выборке в сравнении с женской был выявлен уровень показателей «управление своими эмоциями» и «самотивации», по Н. Холлу.

Значимо выше у юношей в сравнении с девушками выражены показатели «волевой саморегуляции» и «настойчивости», по А.В. Зверькову.

Девушки в сравнении с юношами чаще испытывают чувство безнадежности, бессмысленности жизни, они чаще чувствуют себя уставшими, они менее удовлетворены своими личными отношениями, по Р. Хейвигхерсту.

Таким образом, эмоциональная устойчивость связана с фактором половой идентичности. Нами было выявлено, что мужская выборка более эмоционально устойчива, чем женская. Однако нужно отметить, что у девушек-студенток преобладают средние и выше средних показатели эмоциональной устойчивости. Кроме того, нами исследована студенческая выборка, обладающая достаточно высоким интеллектуальным и культурным уровнями.

В качестве перспективы исследования можно рассматривать расширение выборки как в возрастном, так и в социальном планах.

В русле исследуемой проблематики актуальным является разработка программ, направленных на развитие эмоциональной устойчивости у студентов. Выявленные зоны неудовлетворенности являются теми позициями, которые нужно подвергнуть анализу в психологическом сопровождении, прежде всего с девушками-студентками. Это позволит повысить их уверенность в себе, самоэффективность, избавить от комплексов, и в целом, повысить эмоциональную устойчивость.

Эмоциональная устойчивость – это и умение «держать удар» в стрессовой ситуации, и способность преодолевать травмирующие состояния.

Литература:

1. Аврамова Т.И. Исследование фрустраций у студентов / Т.И. Аврамова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психологи Вып. 67. - Ч. 1 Сб. науч. трудов. КФУ им. Вернадского. Ялта: РИО ГПА, 2020. – С. 274-278
2. Варданян Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости / Б.Х. Варданян // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. Москва: Академия, 2008. - 543 с.
3. Иванов Д.В. Влияние образовательной среды на формирование эмоциональной устойчивости личности / Д.В. Иванов. – Курск: Наука, 2012. – 208 с.
4. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А. Толерантность личности / Под ред. Солдатовой Г.У., Шайгеровой Л.А. – Москва: Смысл, 2008. – 172 с.
5. Широкоступова А.О. Эмоциональная устойчивость как психологический феномен // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2016. – № 4. – С. 45-52.

Психология

УДК 159.9

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, социальной педагогики и социальной работы Алиева Марзият Батырсултановна

Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала);

магистрант кафедры психологии, социальной педагогики

и социальной работы Марданова Арзу Фармановна

Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОЦЕССА КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПОДРОСТКОВ С ДЕЛИНКВЕНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Аннотация. В статье рассматривается модель развития процесса консультирования подростков, характеризующихся делинквентным поведением. Прежде всего, демонстрируются её основные отличительные черты. Затем получают раскрытие основные пункты разработанной модели: вскрываются основные затруднения, могущие возникнуть в процессе такого рода работы, рассматривается оптимальная продолжительность встречи и условия её проведения, даётся характеристика основным методам психолого-педагогической диагностики, детализируется процесс закрепления опыта через расширение границ общения.

Ключевые слова: модель, подросток-делинквент, делинквентное поведение, психолог-консультант.

Annotation. The article considers the model of the counseling adolescents characterized by delinquent behavior development process. First of all, its main distinctive features are demonstrated. Then the main points of the developed model are revealed: the main difficulties that may arise in the process of this kind of work, the optimal duration of the meeting and the conditions for its conduct are considered, the main methods of psychological and pedagogical diagnostics are characterized, the process of consolidating experience through expanding the boundaries of communication is detailed.

Keywords: model, a teenage delinquent, delinquent behavior, the psychologist-consultant.

Введение. В рамках данной статьи под термином «модель» мы будем понимать процесс психологического консультирования, имеющий ряд характерных особенностей. В числе последних могут быть названы:

- характер жалобы клиента;
- цели консультирования;
- этапы работы консультанта в рамках данного процесса.

При этом следует учесть, что основные отличия индивидуальной работы с подростками от работы с детьми, относящимися к предшествующей возрастной категории, связаны с существованием ряда проблем, возникающих в ходе установления терапевтических отношений. Решению данных проблем будет посвящена значительная часть представленного в статье материала.

Изложение основного материала статьи. Как уже отмечалось во Введении, на настоящем этапе развития психологических знаний можно с определённой долей уверенности констатировать, что установление терапевтических отношений с большинством подростков является более трудным, чем с младшими детьми [1; 3-4; 6; 8]. Данная тенденция детерминирована рядом причин (Табл. 1).

Причины сложностей в процессе установления терапевтических отношений между психологом и делинквентным подростком

Причины затруднений	У делинквентного подростка отсутствует осознанный запрос на психологическую работу
	Подросток изначально не доверяет психологу
	Выработанные подростком модели поведения, как правило, устраивают его самого [5; 7; 9]

В условиях, охарактеризованных в Таблице 1, наиболее значимым этапом работы является установление получения согласия подростка-делинквента на работу. На данном этапе немаловажным является определение продолжительности встречи. В данном случае следует сначала принять условия делинквента. При этом следует помнить, что зачастую, начиная общаться с психологом, подросток забывает поставленные им ранее условия. Сеанс, таким образом, вполне может занимать продолжительный временной промежуток. При этом сохраняется положительное значение договорённости с подростком относительно продолжительности встреч. Дело в том, что он в этом случае будет ощущать определённую свободу, что может отчасти облегчить установление контакта [7, С. 35]. На данном этапе также немаловажным является подробное обсуждение принципа конфиденциальности взаимоотношений с делинквентом.

В силу вышеизложенных обстоятельств на начальном этапе работы с подростками, характеризующимися делинквентным поведением, возможны их косвенные отказы от сотрудничества. Определённое распространение, например, имеет отказ от встреч под предлогом нехватки времени. Иногда также можно наблюдать своеобразное провокационное поведение со стороны подростка-делинквента. Возможность возникновения подобных ситуаций следует принимать в расчёт при планировании встреч. При этом важно помнить, что в некоторых случаях подростки могут придумывать ложные обвинения в отношении психолога. В ряду этих, последних, наиболее распространённым является обвинение психолога в нарушении конфиденциальности. В подобных случаях проявления позитивного восприятия со стороны специалиста, его несогласие с выдвинутыми предположениями являются особенно важными [3, С. 113]. В некоторых ситуациях, когда на фоне установления контакта нужно понять причину трудностей, можно использовать проективные методы диагностики.

На начальном этапе также важно, чтобы подросток почувствовал, что в лице психолога он будет иметь дело с таким взрослым, которого ему не хватает. В свою очередь психологу следует подумать, какой взрослый в данный момент является необходимым для консультируемого. Некоторым подросткам может быть нужен тёплый, поддерживающий психолог, другим — старший товарищ. Следовательно, психологу необходимо иметь широкий ролевой репертуар (Табл. 2).

Таблица 2

Основные роли психолога

Роли психолога	Принимающая
	Играющая
	Трикстерская конфронтующая

При этом независимо от ролевой позиции психолога, центральным качеством контакта должно стать принятие. Если подросток с делинквентным поведением убедится в том, что он принимаем, то он будет мотивирован на дальнейшее общение с психологом [5, С. 433]. В свою очередь, появление у подростка такой мотивации — условная граница перехода к этапу первичной работы.

На указанном этапе параллельно с углублением доверия можно осуществлять переход непосредственно к психологической работе с подростком, предлагая ему задания или темы для разговоров. При этом не стоит пытаться форсировать соответствующий процесс. При его осуществлении следует учитывать темп, задаваемый подростком. На этапе первичной работы важно помогать подростку в наращивании ресурсов для дальнейших изменений. В качестве таких ресурсов выступают, например, умения, которые могут быть условно названы «психогигиеническими». Использование данного термина по отношению к этой группе умений правомерно, так как они необходимы всем индивидам для эффективной организации психогигиены собственной жизни (Табл. 3).

Наиболее важные психогигиенические умения

Психогигиенические умения	Умение понимать реальные причины складывающихся жизненных и игровых ситуаций
	Умение формулировать собственные чувства и отличать их от мыслей
	Умение удерживать внимание на теме [4, С. 17]

На следующем этапе работы с подростком – делинквентом у него должно появиться желание к возникновению изменений. Позитивным явлением на данном этапе работы является, кроме того, начало открытого выражения им собственных чувств. В данном случае важно учесть, что подросток будет рисовать другую картину трудностей, чем взрослый, направивший его на работу [4, С. 20]. Таким образом, первой задачей работы на этом этапе является приведение в соответствие картины актуальной ситуации ребенка с тем, что излагает взрослый. При этом в начале данного этапа работа должна осуществляться с картиной, транслируемой ребёнком. В дальнейшем же психологу следует стремиться привести ее в соответствие с тем, что происходит на самом деле. При этом особое внимание необходимо уделить выражению чувств подростка, а равно стимуляции его спонтанности. Эффективными здесь могут оказаться различные методы арттерапии и песочной терапии [6-9].

На рассматриваемом этапе характеризующийся делинквентным поведением подросток может затрагивать некоторые важные для него темы, а также обсуждать свои контакты со сверстниками, либо ситуацию, имеющую место внутри его семьи. Он, кроме того, может также делиться страхами, выражать чувство гнева. В этой связи критически важно не осуществлять переход к следующему этапу работы, не дав подростку возможности максимально глубоко выразить собственные чувства.

Последний этап исследуемой модели работы с делинквентными подростками предполагает работу над их глубинными проблемами. Последние могут быть разделены на две группы (Табл. 4).

Таблица 4

Группы проблем, наиболее актуальных на завершающем этапе работы с делинквентным подростком

№ п/п	Группа	Характеристика
1	Проблемы, имеющие истоки в детстве, обостряющиеся с началом нормативного личностного и/или семейного кризиса	Основывается на несформированных новообразованиях детства. Они могут проявляться как наличие у подростков чувства незащищенности, повышенной потребности в признании со стороны окружающих, разочарования от невозможности соответствовать родительским ожиданиям, принятие дисфункциональной роли [8, С. 25]
2	Проблемы, впервые возникшие в подростковом возрасте, при этом связанные с более ранними кризисами	Коммуникативные трудности со сверстниками: неудовлетворённость отношениями, конфликты, неумение отстаивать свои личностные границы или нарушение чужих границ Диффузное представление о себе, выражающееся в сниженном самоотношении, неверии в собственные возможности, трудности полоролевой идентификации Трудности в общении со взрослыми

При работе с проблемами, которые можно отнести к первой группе, вполне применимыми являются задания, предоставляющие подростку возможность игровой регрессии к возрасту появления внутреннего конфликта [2, С. 38]. При этом многим подросткам следует давать попробовать разные модели поведения, другими словами проводить своеобразный ролевой тренинг в ходе занятий с ними. Дело в том, что у некоторых подростков низка вариативность ролевых моделей поведения — у них сложился стереотипный способ действия в значимых ситуациях. Такой подросток в определённых ситуациях либо погружается в свое пространство фантазии, либо занимает демонстративно отстраненную и агрессивную позицию. Иной вариант действий подростка — регрессия поведения, как психологическая защита.

В заключение необходимо остановиться на методах, которые могут использоваться в индивидуальной работе с подростками. В данном случае отметим, что при работе с делинквентными подростками психолог может использовать тот арсенал методов, который ему привычен. Однако при этом обязательным является введение в его практику метода активного слушания с акцентом на отражении актуальных чувств и подкреплении любых позитивных достижений подростка [1, С. 79]. Обычно подростки с удовольствием включаются в арттерапевтические техники (коллаж, лепка и т.п.). Применимым также является метод работы с метафорами.

Выводы. На основе вышеизложенного мы можем заключить, что индивидуальное консультирование делинквентных подростков является достаточно трудным видом деятельности психолога.

По этой причине наиболее важным на начальном этапе работы с такими подростками является установление терапевтических отношений или получение согласия консультируемого на работу.

Установление такого рода отношений представляет собой своеобразную границу перехода к следующему этапу.

На данном этапе параллельно с углублением доверия можно осуществлять переход непосредственно к психологической работе с подростком, предлагая ему задания или темы для разговоров. При работе на этом этапе следует учитывать темп, задаваемый подростком.

На следующем этапе работы с подростком – делинквентом у него должно возникнуть желание к изменениям и начало открытого выражения чувств. Главной задачей работы на этом этапе является приведение в соответствие картины актуальной ситуации ребенка с тем, что излагает взрослый. Подросток при этом может затрагивать некоторые важные для него темы, делиться страхами, выражать чувство гнева. В этой связи критически важно не осуществлять переход к следующему этапу работы, не дав подростку возможности максимально глубоко выразить собственные чувства.

Заключительный этап исследуемой модели работы с делинквентными подростками предполагает работу над их глубинными проблемами.

Литература:

1. Злоказов К.В. Социально-психологические предпосылки деструктивного поведения подростков в школе // Педагогическое образование в России. 2016. № 5. С. 71-81
2. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения). М.: Издательский центр «Академия», 2004. 288 с.
3. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. Творческий Центр. Сфера. М., 2001. 159 с.
4. Кононов А.Ю. Реституция в системе методов регулирования молодежной делинквенции. М., 2010. 152 с.
5. Кузнецова, М.Н. Теоретические аспекты психологии деструктивного поведения у подростков // Научный поиск: материалы X научной конференции аспирантов и докторантов. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2018. С. 124-131
6. Кузнецова М.Н., Рычкова Л.С. Взаимосвязь личностных характеристик и предрасположенности к деструктивному поведению у подростков // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2019. № 5 (171). С. 432-435
7. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. М., 2004. 50 с.
8. Степанов В.Г. Психология трудных школьников. М., 2004. 320 с.
9. Фетискин Н.П. Личностные особенности несовершеннолетних делинквентов // Пенитенциарное право: юридическая теория и правоприменительная практика. 2017. № 1 (11). С. 105-108

Психология

УДК 159. 922

доктор педагогических наук, профессор Артеменко Елена Павловна

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Поволжская академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

доктор биологических наук, профессор Шаяхметова Эльвира Шигабетдиновна

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Поволжская академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

доцент Линтварев Александр Леонтьевич

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Уфа)

ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ НА ПОЗДНИХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА

Аннотация. В работе изучался ресурс социально-психологической адаптации личности на поздних этапах онтогенеза. В обследовании приняли участие 60 людей пожилого и старческого возраста 60-80 лет. Показана связь социально-психологической адаптации пожилых людей с позитивным самоотношением, интернальностью контроля, гармонизацией смысложизненных ориентаций, активной жизненной позицией.

Ключевые слова: личностный ресурс, самоотношение, социально-психологическая адаптация, пожилые люди.

Annotation. The paper studied the resource of socio-psychological adaptation of the individual at the late stages of ontogenesis. The survey involved 60 elderly and senile people aged 60-80 years. The article shows the connection between the socio-psychological adaptation of older people with a positive self-attitude, internality of control, harmonization of life-meaning orientations, and an active life position.

Keywords: personal resource, self-attitude, socio-psychological adaptation, elderly people.

Введение. В социально-демографической структуре современного общества наблюдается тенденция неуклонного старения населения. Стремительное повышение динамики социальных процессов ведет к усложнению процесса ориентирования в информационном поле и, как следствие, к нарушению социально-психологической адаптации пожилых людей [2, 3, 4, 6].

В этой связи, особую значимость приобретают исследования, посвященные анализу психологических особенностей личности на этапе позднего онтогенеза [1, 5, 7], выявлению личностных ресурсов социально-психологической адаптации пожилых людей, установлению условий и факторов, способствующих или препятствующих данному процессу.

Предположение, что личность на этапе позднего онтогенеза располагает ресурсами для своего развития, позволяющими при определенных условиях оптимизировать организацию жизнедеятельности и личностную активность для достижения гибкости поведения, креативности, конструктивного принятия субъективного и объективного мира, предопределило настоящее исследование. Целью исследования стало изучение личностного ресурса социально-психологической адаптации пожилых людей.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось на базах ГБУ «Комплексный центр социального обслуживания населения Бирского района и г. Бирска Республики Башкортостан» и ГБУЗ

РБ «Поликлиника № 1 г. Уфа». В обследовании приняли участие 60 людей пожилого и старческого возраста 60-80 лет (24 мужчины и 36 женщин), которые на момент обследования прекратили трудовую деятельность. Выборка была представлена тремя возрастными группами по классификации ВОЗ: 60-64 года, (n=30), 65-74 года (n=20), 75 и старше (n=10).

Были использованы методики: опросник социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд, методика «Самоотношение» С.Р. Пантелеева.

Математико-статистическая обработка полученных результатов была осуществлена на персональном компьютере с использованием программы «Statistica 10.0». Анализ связей признаков проводился непараметрическим методом ранговой корреляции по Спирмену. Достоверными были выбраны результаты на уровне значимости $p \leq 0,05$.

Изложение основного материала статьи. Для выявления структуры самоотношения личности, а также выраженности отдельных компонентов самоотношения, были проанализированы результаты методики самоотношения С.Р. Пантелеева.

Так, у 73,3% пожилых людей отмечен средний уровень закрытости. Это свидетельствует о том, что большинство обследуемых отличается комформностью поведения и стремлением к социальному одобрению. У 16,7% пожилых людей низкий уровень закрытости. Этим людей отличает критичность, проявляющаяся в ориентации доминирования собственного мнения во взаимодействии с другими людьми. У 10% обследуемых высокий уровень закрытости, эти пожилые люди желают соответствовать общепринятым нормам поведения и не стремятся раскрывать себя и свои проблемы.

По шкале «самоуверенность» 20% от всей выборки имеют высокие значения, 40% – средние и 18,3% – низкие. Следовательно, большинство испытуемых уверены в том, что их жизненный опыт позволяет им решать многочисленные бытовые вопросы. В привычных для себя ситуациях пожилые люди сохраняют высокую работоспособность, но при неожиданном появлении трудностей их уверенность снижается.

По шкале «саморуководство» 75% от всей выборки имеют средний уровень выраженности. Высокий и низкий уровень представлены примерно одинаково (11,7% и 11%, соответственно). Большинство пожилых людей проявляют высокую способность к личному контролю в привычных ситуациях, в нестандартных ситуациях их регуляторные способности ослабевают. Для лиц с высоким уровнем саморуководства характерен контроль над эмоциональными реакциями и переживаниями, у лиц с низким уровнем механизмы саморегуляции ослаблены.

По шкале «отраженное самоотношение» 13,3% от всей выборки имеют высокие значения, 71,7% – средние и 15% – низкие. Большая часть лиц пожилого возраста полагают, что у окружающих людей избирательное отношение к ним: одни личностные проявления вызывают у них раздражение и непринятие, а другие их качества – вызывают положительные эмоции.

18,3% пожилых людей склонны высоко оценивать свой духовный потенциал. Уверенность в собственной неповторимости помогает им положительно воспринимать критику в свой адрес, стойчески противостоять воздействиям окружающей среды. Однако, подавляющее большинство (81,7%) пожилых явно недооценивают свои положительные качества и страдают от ощущения малоценности и личной несостоятельности. И тем не менее они не стремятся к изменению тех качеств, которые вызывают их внутреннюю неудовлетворенность. Об этом свидетельствуют и показатели по шкале «самопривязанность». 18,3% от всей выборки имеют высокие значения, 66,7% – средние и 15% – низкие.

По шкале «внутренняя конфликтность» 15 % от всей выборки имеют высокие значения, 68,3% – средние и 16,7% – низкие. Следовательно, привычные условия среды способствуют формированию позитивного отношения к себе, признанию личных достоинств. Неожитанные трудности способствуют фасилитации недооценки собственных достижений и успехов.

Для исследования и проверки наличия взаимосвязей между уровнем социально-психологической адаптации с психологическими особенностями личности в пожилом и старческом возрасте был проведен корреляционный анализ с помощью непараметрического коэффициента корреляции Спирмена. Корреляционный анализ между показателями, полученными с помощью теста социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд и методикой «Самоотношение» С.Р. Пантелеева позволил определить силу связи между признаками. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 1.

Взаимосвязь показателей социально-психологической адаптации и самооотношения

Показатели социально-психологической адаптации	Показатели самооотношения								
	Закрытость	Самоуверенность	Саморуководство	Отраженное самооотношение	Самоценность	Самопринятие	Самопривязанность	Внутренняя конфликтность	Самообвинение
1	-0.25	0.62	0.55	0.32	0.58	0.61		-0.64	-0.56
2	0.31	-0.46	-0.39	-0.48	-0.57	-0.47		0.67	0.59
3	-0.32	0.57	0.46	0.50	0.59	0.63		-0.59	-0.59
4	0.3	-0.39		-0.45	-0.47	-0.57	-0.25	0.66	0.61
5			0.32	0.25		0.40		-0.31	
6	0.33	-0.42	-0.42	-0.47	-0.45	-0.27		0.51	0.53
7	-0.28	0,54	0,25	0.46	0.67	0.56	-0.42	-0.56	
8		-0.47				-0,66		0,25	0,43
9			0.44		0.59				0.31
10			-0.33					0.45	
11		0.46			0.27	0.47	0.31		
12			-0,42	-0.31					-0.27
13	0.45		-0,37						

Примечание: жирным выделены достоверные взаимосвязи при $p \leq 0,01$;

1 – адаптивность, 2 – дезадаптивность, 3 – принятие себя, 4 – неприятие себя, 5 – принятие других, 6 – неприятие других, 7 – эмоциональный комфорт, 8 – эмоциональный дискомфорт, 9 – внутренний контроль, 10 – внешний контроль, 11 – доминирование, 12 – ведомость, 13 – эскапизм

Обнаружены положительные взаимосвязи показателя адаптивности с показателями самоуверенность ($r_s=0.62$, при $p \leq 0,01$), саморуководство ($r_s=0.55$, при $p \leq 0,01$), самооценность ($r_s=0.58$, при $p \leq 0,01$), и самопринятие ($r_s=0.61$, при $p \leq 0,01$), а также отрицательные взаимосвязи с показателями внутренняя конфликтность ($r_s=-0.64$, при $p \leq 0,01$), и самообвинение ($r_s=-0.56$, при $p \leq 0,01$). Следовательно, чем выше показатели самоуверенности, саморуководства, самооценности и самопринятия, и чем ниже внутренняя конфликтность и самообвинение, тем выше адаптивность людей пожилого и старческого возраста.

Показатель дезадаптивности отрицательно коррелирует с показателями самоуверенность ($r_s=-0.46$, при $p \leq 0,01$), саморуководство ($r_s=-0.39$, при $p \leq 0,01$), отраженное самооотношение ($r_s=-0.48$, при $p \leq 0,01$), самооценности ($r_s=-0.57$, при $p \leq 0,01$), и самопринятия ($r_s=-0.47$, при $p \leq 0,01$), а также положительно с показателями внутренняя конфликтность ($r_s=0.67$, при $p \leq 0,01$), и самообвинение ($r_s=0.59$, при $p \leq 0,01$).

Следовательно, чем ниже показатели самоуверенности, саморуководства, отраженного самооотношения, самооценности и самопринятия, и чем выше внутренняя конфликтность и самообвинение, тем более дезадаптивны лица пожилого и старческого возраста.

Установлена обратная связь между критериями эскапизм и интегральный показатель самооотношения ($r_s=0.38$, при $p \leq 0,01$), чем выше такой показатель как эскапизм, тем ниже интегральный показатель. Видимо, сложности, возникающие при оценке своих качеств, неспособность принять себя таким, какой есть, высокая степень неудовлетворенности собой побуждают людей пожилого и старческого возраста избегать проблемы, снижают способность принимать решения, блокируют инициативу.

Обнаружена взаимосвязь между показателями принятие других и самопринятие ($r_s=0.40$, при $p \leq 0,01$). Очевидно, что чем выше самопринятие себя, тем выше «принятие других». За счет этого у лиц пожилого и старческого возраста возрастает уверенность, и они не боятся своей индивидуальности, и тем продуктивнее будут складываться их отношения с окружающими людьми.

Показатель внутренний контроль положительно коррелирует со шкалой «саморуководство» ($r_s=0,44$, при $p \leq 0,01$), шкалой «самоценность» ($r_s=0,59$, при $p \leq 0,01$). Чем выше показатель «саморуководство», когда основным источником развития своей личности, регулятором достижений и успехов человек считает себя, и самооценности, заключающаяся в принятии уникальности своей личности, тем выше внутренний контроль, а значит, тем более человек ответственен и полагает, что происходящие с ним события являются результатом его деятельности.

Обнаружены положительные взаимосвязи показателя эмоциональный комфорт с показателями самоуверенность ($r_s=0.54$, при $p \leq 0,01$), отраженное самооотношение ($r_s=0.46$, при $p \leq 0,01$), самооценности ($r_s=0.67$, при $p \leq 0,01$), и самопринятие ($r_s=0.56$, при $p \leq 0,01$), а также отрицательные взаимосвязи с

показателями самопривязанность ($r_s = -0.56$, при $p \leq 0,01$) и внутренняя конфликтность ($r_s = -0.56$, при $p \leq 0,01$). Следовательно, чем выше показатели самоуверенности, самоуправления, самооценки и самопринятия, и чем ниже внутренняя конфликтность и самообвинение, тем выше адаптивность людей пожилого и старческого возраста.

Выводы:

1) Лица пожилого и старческого возраста имеющие высокий уровень адаптации, соответственно обладают оптимальным уровнем самооценки (средним и высоким), высоко оценивают свои социально желательные характеристики, более ответственны за те события, которые происходят в их жизни, имеют оптимистичный настрой по отношению к своему будущему и на основе анализа своего прошлого осознают, что смогли реализовать себя. Они удовлетворены общением с окружающими, имеют высокий уровень принятия других, а также характеризуются преобладанием большого разнообразия интересов. Так же люди с преобладающим высоким уровнем адаптации обладают высоким уровнем эмоционального комфорта, более спокойны, оптимистичны, уравновешены. В результате чего более спокойно реагируют на процесс выхода на пенсию и, вероятнее всего, смотрят на это с более позитивной точки зрения в плане наличия позитивных изменений в своем образе жизни.

2) Люди пожилого и старческого возраста, имеющие низкий уровень адаптации, характеризуются низким и средним уровнем самооценки, и преобладанием экстернального локуса контроля. Для них характерно ожидание возможных проблем, трудностей, так же при оценке прошлого опыта присутствуют переживания по поводу боязни и не возможности что-то сделать или полностью не реализовать свои планы или же не реализации того, что могли бы сделать.

Литература:

1. Блехарская Е.В. Пожилой возраст как переходный этап жизненного пути человека / Е.В. Блехарская // Педагогическое образование в России. – 2017. – №12. – С. 36-43.
2. Будилова Е.В. Демографическое старение как фактор состояния здоровья населения / Е.В. Будилова, М.Б. Лагутин, Л.А. Мигранова // Клиническая геронтология. – 2015. – Т. 21. – № 9-10. – С. 27-28.
3. Глозман Ж.М. Личность в период неопределенности в «третьем возрасте» / Ж.М. Глозман, В.А. Наумова // Личность в эпоху перемен: *mobilis in mobili*. Материалы Международной научно-практической конференции / под ред. Е.Ю. Патяевой, Е. И. Шлягиной. – М.: Смысл, 2018. – С. 64-66.
4. Клецкова С.Л. Социально-психологические проблемы в связи с выходом на пенсию / С.Л. Клецкова, М.А. Курилович // Теория и практика современной науки. – 2016. – № 2 (8). – С. 218-222.
5. Митина Г.В. Взаимосвязь внутренней картины болезни и удовлетворенности жизнью в пожилом возрасте / Г.В. Митина, Э. Ш. Шаяхметова, Л.М. Матвеева, Р.М. Халфин // Клиническая геронтология. – 2020. – №5-6.
6. Мусина-Мазнова Г.Х. Типологические особенности социальной адаптированности и дезадаптированности людей пожилого возраста / Г.Х. Мусина-Мазнова, И.А. Сорокина, И.А. Потапова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – №7. – С. 23-28.
7. Специфика взаимосвязи самоотношения и ценностных ориентаций у пожилых людей / Э.Ш. Шаяхметова, Ф.Н. Алгушев, Д. Г. Огуречников // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: Крымский Федеральный университет им. В.И. Вернадского. – 2019. – №65-4. – С. 326-331.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Балакирева Нина Алексеевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);

кандидат педагогических наук, доцент Ахметшина Ирина Анатольевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ВРЕДНЫХ ПРИВЫЧЕК У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Представленное исследование посвящено изучению проблемы социально-психологической профилактики вредных привычек у подростков. В работе актуализируется необходимость в условиях общеобразовательной школы учитывать специфику социально-психологических условий для решения проблемы у подростков наличия вредных привычек, с применением программы по профилактике «Скажи: «Нет!» вредным привычкам».

Ключевые слова: вредные привычки, подросток, риск, проблема, профилактика, программа, личность, зависимость, здоровье, поведение.

Annotation. The present study is devoted to the study of the problem of socio-psychological prevention of bad habits in adolescents. The paper actualizes the need to take into account the specifics of socio-psychological conditions in general education schools in order to solve the problem of adolescents having bad habits, using the program for the prevention of «Say: «No!» to bad habits». This allows to significantly improve the results and, accordingly, minimize the signs of bad habits in teenagers.

Keywords: bad habits, teenager, risk, problem, prevention, program, personality, addiction, health, behavior.

Введение. Одним из важнейших направлений деятельности психолога и социального педагога в условиях общеобразовательной школы является работа по профилактике вредных привычек у подростков. В настоящее время вопросы сохранения здоровья молодого поколения превратилось в предмет особого внимания. Наличие у подростков вредных привычек представляет собой серьезную проблему современного общества [1; 4].

Как полагают И.А. Ахметшина, Н.А. Балакирева, С.Б. Кулямин, С.Н. Олешко и Т.В. Шамовская, вредными считаются те привычки, которые мешают человеку жить полноценной жизнью, не дают ему возможности реализовать себя как личность и представителя данного общества [2; 5; 10].

В подростковом возрасте на поведение, действия и поступки весьма серьезное влияние оказывают перестройка организма и стремительно происходящие психогормональные процессы. Сознательная дисциплина и самоконтроль, которые помогают регулировать поступки взрослого человека, находятся у подростков еще не на должном уровне, им остро не хватает жизненного опыта, чтобы правильно разобраться в приоритетах и ценностях, появляющихся по мере взросления. Противоречия внутреннего мира подростка, рьяное стремление к взрослости, желание заявить в семье о своем новом «Я», самоутверждение в среде сверстников и друзей (часто не совсем положительных) – способствует развитию пристрастия к вредным привычкам.

Проблема профилактики вредных привычек у подростков отражена в исследованиях и работах А.Г. Асмолова, А.И. Артемчук, И.А. Ахметшиной, Б.С. Братусь, М.И. Буянова, В.Г. Бочаровой, Т.И. Власовой, А.И. Глушкова, Д.В. Иванова, А.А. Карпенко, Г.И. Колесниковой, Ю.А. Клейберг, М.П. Кулаченко, И.А. Невского, Т.В. Шамовской и др.

Изложение основного материала статьи. Анализ научной литературы по проблеме социально-психологической профилактики вредных привычек среди подростков выявил, что под профилактикой следует понимать систему комплексных защитных мер государственного и общественного уровня, имеющих социально-экономическую, психологическую, просветительско-педагогическую, воспитательную, психогигиеническую и медико-санитарную направленность на всестороннее укрепление здоровья и предупреждение заболеваний [3; 6].

Как отмечают А.И. Глушков, А.Я. Минин, О.В. Поликашина, С.А. Тульская, особенности социально-психологической профилактики проявляются в ее направленности на опережающее формирование позитивных жизненных установок, ценностей, опыта подростков, особенно имеющих негативный жизненный опыт или оказавшихся в силу различных причин в социально опасной ситуации. Межведомственное взаимодействие специалистов в рамках социально-психологической профилактики вредных привычек у подростков должно базироваться на идеях гуманной психологии [8].

С точки зрения М.П. Кулаченко и В.А. Масловой, наиболее часто формирование вредных привычек происходит в подростковый период, который отличается резким подъемом жизнедеятельности и перестройкой всех функций организма, что влечет за собой физическое созревание человека, интенсивное формирование личности, энергичный рост моральных и интеллектуальных сил [7].

Одной из особенностей подросткового периода является то, что они не в состоянии обеспечить себя достоверной информацией по всем волнующим их вопросам, их сведения отрывочны, взяты из ненадежных источников. Несмотря на психологические изменения и формирование новых потребностей социальная ситуация для подростка не меняется. Попытки поменять свой «социальный статус» приводят подростков к трудностям, не имеющим для них решения, что приводит к межличностным конфликтам. На этом основании А.А. Карпенко, Н.А. Огурцова, М.П. Сутырина, Г.Л. Ушакова отмечают, что в связи с резкими психическими и физическими изменениями часть подростков попадает в группу риска, когда они находятся под влиянием негативных факторов, способствующих проявлению девиантного поведения [9].

Оказалось, что подростку необходимо конструктивное взаимодействие со взрослыми, где формировались бы его эмоции характера, требовались моральные ориентиры, на которые он может опираться как на шаблон. Однако, учителя и родители редко бывают эталоном для подростка и оказывают негативное влияние на его личность, что способствует большей дезадаптации.

По мнению И.А. Ахметшиной, профилактика вредных привычек представляет собой комплекс мероприятий, которые проводятся в образовательных учреждениях, а также обязательно в семье [1].

Под профилактикой понимают процесс предупреждения негативных тенденций социального развития подростка в нестабильных условиях микросреды. Профилактическая преобразующая ситуация предполагает усиление положительных влияний на подростка с целью поддержания механизмов внутренней защищенности перед лицом социально-психологических проблем [7].

В свою очередь Г.И. Колесникова выделяет следующие причины употребления подростками психоактивных веществ: подражание сверстникам и значимым взрослым; чувство новизны и интереса; желание казаться взрослыми, самостоятельными, независимыми; стремление к оригинальности, желание нравиться и быть принятым в социальной группе; семейные застоля; доступность спиртных напитков; безнадзорность и уличное воспитание [6].

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №2» Щёлковского муниципального района Московской области. В диагностике принимали участие 24 подростка, из них 17 мальчиков и 7 девочек. В выборку были включены обучающиеся 9-10 классов, демонстрирующие агрессивное поведение и низкую успеваемость, состоящие на учете в КДН (из 24 человек – 8 человек). Методики исследования: тест «Склонность к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орёл), опросник «Аддиктивная склонность», анкета «Отношение к спиртным напиткам».

С целью изучения склонности подростков к отклоняющемуся поведению мы использовали тест, разработанный А.Н. Орёл (таблица 1).

Склонность подростков к отклоняющемуся поведению (констатирующий этап)

№ п/п	Название шкалы	Высокий	Средний	Низкий
1	Установка на социальную желательность	8,4% (2 человека)	45,8% (11 человек)	45,8% (11 человек)
2	Склонность к преодолению норм и правил	54,2% (13 человек)	29,2% (7 человек)	16,6% (4 человека)
3	Склонность к аддиктивному поведению	58,4% (14 человек)	29,2% (7 человек)	12,4% (3 человека)
4	Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	25% (6 человек)	41,6% (10 человек)	33,4% (8 человек)
5	Склонность к агрессии и насилию	41,6% (10 человек)	33,4% (8 человек)	25% (6 человек)
6	Волевой контроль эмоциональных реакций	16,6% (4 человека)	29,2% (7 человек)	54,2% (13 человек)
7	Склонность к деликвентному поведению	62,6% (15 человек)	20,8% (5 человек)	16,6% (4 человека)

Полученные результаты указывают на то, что у большей части ребят в исследуемой группе имеется высокий уровень склонности к отклоняющемуся поведению.

Для определения уровня риска формирования зависимого поведения среди подростков мы использовали тест-опросник «Аддиктивная склонность» (таблица 2).

Таблица 2

Уровни риска формирования зависимого поведения среди подростков (констатирующий этап)

№ п/п	Риск зависимого поведения	Число респондентов
1	Высокий	54,2% (13 человек)
2	Умеренный	33,4% (8 человек)
3	Низкий	16,4% (4 человека)

Результаты указывают на то, что большая часть подростков в исследуемой группе имеют высокий (54,2%) или умеренный (33,4%) риск развития аддиктивных склонностей, а также их выраженное проявление.

С целью изучения отношения подростков к спиртным напиткам мы использовали анкету «Отношение к спиртным напиткам» (таблица 3).

Таблица 3

Отношение подростков к спиртным напиткам (констатирующий этап)

№ п/п	Показатель	Число респондентов
1	Демонстрация склонности к выпивке	37,5% (9 человек)
2	Склонность к употреблению	41,7% (10 человек)
3	Негативное отношение	20,8% (5 человек)

Полученные результаты указывают на серьезные проблемы в исследуемой группе, ибо большая часть подростков (37,5%) имеет положительное отношение к его употреблению спиртных напитков, а психологическую склонность к его употреблению считают приемлемым способом самовыражения (41,7%).

На основании полученных результатов нами была разработана программа «Скажи: «Нет!» вредным привычкам». Цель программы: социально-психологическая профилактика вредных привычек среди подростков в условиях общеобразовательной школы.

Задачи программы:

1. Формирование у подростков отрицательного отношения к психоактивным веществам.
2. Формирование у подростков установок на ведение здорового образа жизни.
3. Активизация разъяснительной работы среди подростков и родителей по вопросам профилактики вредных привычек.

4. Проведение работы с родителями, направленной на формирование в семьях здоровьесберегающих условий, здорового образа жизни, профилактику вредных привычек.

В рамках программы нами были использованы индивидуальные и групповые формы работы с подростками (видеолекции; беседы «Жизнь как ценность», «Мой мир», «Мой выбор»; классные часы «Кто я?», «Зависимое поведение»; тренинг «Я могу сказать: «Нет!», «Стоп! Я выбираю жизнь»; дискуссия «Влияние толпы и мое мнение» и др.).

Профилактические занятия проводились 1 раз в неделю в течение октября-января 2020-2021 учебного года.

После проведенных занятий была произведена повторная диагностика подростков по тем же методикам.

Для изучения склонности подростков к отклоняющемуся поведению мы использовали тест, разработанный А.Н. Орёл (таблица 4).

Склонность подростков к отклоняющемуся поведению (контрольный этап)

№ п/п	Название шкалы	Высокий	Средний	Низкий
1	Установка на социальную желательность	0%	41,6% (10 человек)	58,4% (14 человек)
2	Склонность к преодолению норм и правил	4,1% (1 человек)	37,5% (9 человек)	58,4% (14 человек)
3	Склонность к аддиктивному поведению	8,2% (2 человека)	25% (6 человек)	66,8% (16 человек)
4	Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	0%	12,5% (3 человека)	87,5% (21 человек)
5	Склонность к агрессии и насилию	4,1% (1 человек)	12,5% (3 человека)	83,4% (20 человек)
6	Волевой контроль эмоциональных реакций	62,5% (13 человек)	25% (6 человек)	12,5% (3 человека)
7	Склонность к деликвентному поведению	0%	16,6% (4 человека)	83,4% (20 человек)

Полученные результаты свидетельствуют о явной динамике в преодолении характеристик отклоняющегося поведения после проведенной нами социально-психологической профилактики. Особо важно, что значительно снизился уровень проявления аддикций среди подростков.

Таблица 5

Уровни риска формирования зависимого поведения среди подростков (контрольный этап)

№ п/п	Риск зависимого поведения	Число респондентов
1	Высокий	4,2% (1 человек)
2	Умеренный	16,6% (4 человек)
3	Низкий	79,2% (19 человек)

После проведенных мероприятий по профилактической работе только у одного подростка (4,2%) выявлено наличие аддиктивных тенденций, а у 19 (79,2%) – их полное отсутствие или очень низкий уровень проявления.

Таблица 6

Отношение подростков к спиртным напиткам (контрольный этап)

№ п/п	Показатель	Число респондентов
1	Демонстрация склонности к выпивке	4,2% (1 человек)
2	Склонность к употреблению	29,2% (7 человек)
3	Негативное отношение	66,6% (16 человек)

Полученные результаты указывают, что показатели психологической склонности к употреблению спиртных напитков, положительного отношения к ним и демонстрация его употребления также снизились и практически полностью исключилось.

Выводы. После проведения комплекса занятий по программе «Скажи нет вредным привычкам», а также исходя из анализа результатов повторной диагностики по тем же методикам, мы можем сделать следующий вывод: совместная работа психолога, социального педагога, учителей, родителей оказала действенную помощь в профилактике и предупреждении у подростков вредных привычек в условиях общеобразовательной школы.

Литература:

1. Ахметшина И.А. Девиантное поведение детей и подростков: учебное пособие. – М.: Издательство «Экон-Информ», 2018. – 141 с.
2. Балакирева Н.А., Ахметшина И.А. Социально-психологическая профилактика дезадаптации в младшем школьном возрасте в условиях общеобразовательной школы // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – Выпуск 69. Часть I. – С. 330-333.
3. Власова Т.И. Социальная педагогика: содержание социализации и методики преодоления девиантного поведения. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2020. – 111 с.
4. Иванов Д.В. Девиантное поведение подростков, употребляющих психоактивные вещества // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. – 2020. - №12. – С. 65-69.

5. Кулямин С.Б., Олешко С.Н. Усвоение норм поведения в младшем школьном возрасте как профилактика социальной дезадаптации в школе // Векторы образования: от традиций к инновациям: Материалы III всероссийской научно-практической конференции. – М.: АСОУ, 2016. – С. 147-149.
6. Колесникова Г.И. Девиантология. – М.: Юрайт, 2018. – 175 с.
7. Кулаченко М.П., Маслова В.А. Социально-педагогическая деятельность по профилактике табакокурения среди подростков // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2016. – № Т11. – С. 16-20.
8. Профилактика девиантного поведения в образовательной организации (правовые аспекты): учебное пособие / А.И. Глушков, А.Я. Минин, О.В. Поликашина, С.А. Тульская. – М.: Московский педагогический государственный университет (МПГУ), 2018. – 224 с.
9. Технологии социальной работы с лицами из групп риска: учебное пособие / А.А. Карпенко, Н.А. Огурцова, М.П. Сутырина, Г.Л. Ушакова; под ред. О.А. Волковой. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2020. – 209 с.
10. Шамовская Т.В. Психология подростка: учебное пособие. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2019. – 123 с.

Психология

УДК 370

кандидат психологических наук Бура Людмила Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

КУРАТОРСТВО И ТЬЮТОРСТВО КАК СПОСОБ СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Аннотация. Исследование направлено на анализ и сопоставление таких схожих направлений педагогической деятельности, как кураторское и тьюторское сопровождение адаптации студентов к вузу. Рассматриваются современные тенденции, существующие в данном направлении, анализируются специфические характеристики каждого из указанных видов сопровождения, выявляются схожие и различные черты между тьюторством и кураторством.

Ключевые слова: кураторство, тьюторство, сопровождение адаптации студентов, адаптация студентов к вузу, куратор, тьютор, современная педагогическая наука, теория современной педагогики.

Annotation. The research is aimed at analyzing and comparing such similar areas of pedagogical activity as curatorial and tutor support for the adaptation of students to the university. The current trends existing in this direction are considered, the specific characteristics of each of these types of support are analyzed, similar and different features between tutoring and supervising are revealed.

Keywords: supervision, tutoring, accompaniment of student adaptation, student adaptation to the university, curator, tutor, modern pedagogical science, theory of modern pedagogy.

Введение. Педагогические задачи любого современного учебного заведения достаточно часто обновляются и дополняются новыми, более серьезными и жесткими требованиями. В соответствии с политикой индивидуализации и гуманизма, педагоги высшей школы стремятся не просто обеспечить студентов условиями, необходимыми для формирования профессиональных компетенций, воспитать в них мотивацию к осуществлению трудовой деятельности, стимулировать их к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию. Сегодня их задачи более обширны и значимы для будущего каждого конкретного выпускника вуза, для всей страны и всего мирового трудового сообщества. Студенты нуждаются в поддержке и регулярном контроле, стремятся к быстрому и поверхностному потреблению знаний, предоставляемых в стенах учебного заведения. Однако это должно измениться именно посредством применения и регулярного, целостного, лично-ориентированного применения верных педагогических технологий, методик и инструментов взаимодействия преподавателей с обучающимися.

Отдельное место в системе взаимоотношений двух важнейших субъектов образовательно-воспитательного процесса занимает сопровождение адаптации студента к вузу, которое реализуется посредством применения таких форм педагогической деятельности, как кураторство и тьюторство. Именно исследованию этих элементов посвящена настоящая работа.

Изложение основного материала статьи. Не секрет, что адаптация студента-первокурсника к вузу – один из важнейших элементов образовательно-воспитательного процесса. Вуз в этот период должен стать благоприятной площадкой для развития личности студента, помочь ему в этом и мотивировать к достижению высоких целей. Адаптация здесь играет главную роль, поскольку отвечает за положительную социализацию личности, ее вовлечение в учебный и внеучебный процессы вуза. Проблема адаптации остается актуальной для различных уровней образования, в связи с чем справедливо говорить о том, что адаптация проявляется в момент, когда человеку предстоит стать частью новой глобальной системы, поддерживать ее правила, следовать им, при этом как бы скрывать существующие разногласия с ней.

В настоящем исследовании под адаптацией будет подразумеваться такой процесс включения студента-первокурсника в образовательную среду вуза, который требует от него проявления максимального проявления приспособленческих умений и способностей. В процессе адаптации студенту важно принять и понять правила, существующие в образовательной среде, научиться с ними взаимодействовать, воздействовать и преобразовывать.

Некоторые отечественные исследователи отмечают, что существует несколько стадий адаптации личности первокурсника к обстановке вуза, к которым относят:

– первая (начальная) стадия, на протяжении которой первокурсник или группа первокурсников приходят к осознанию правил поведения и взаимодействия внутри вуза, однако не придерживаются их,

поскольку убеждены в верности правил предыдущей социальной среды, в условиях которой взаимодействовали ранее (в школе или колледже), придерживаются прежних системы ценностей и взглядов;

- вторая стадия, которую еще называют стадией терпимости, которая подразумевает то, что первокурсник и образовательная среда одновременно проявляют взаимотерпимость к тем или иным специфическим особенностям, качествам и взглядам друг друга;

- третья стадия, или стадия аккомодации, предусматривающая принятие студентом важнейших аспектов системы ценностей образовательной среды, в то время как образовательная среда так же принимает ключевые элементы системы ценностей студента;

- четвертая стадия, которую часто можно встретить под названием «стадия ассимиляции», в контексте которой происходит абсолютное совпадение систем ценностей студента, группы студентов и образовательной социокультурной среды [3].

Результатом верного и постепенного прохождения всех этих стадий становится адаптированность человека к конкретной социокультурной среде, а также среды к человеку. Важно отметить, что это крайне значимый элемент обучения студента в вузе и приобретения им ключевых профессиональных компетенций в ходе профессиональной подготовки. Именно здесь справедливо говорить о существовании различных стратегий адаптивного поведения и адаптации в целом. Существует великое множество таких стратегий, которые учитывают всевозможные преобразования, происходящие в условиях какой-либо образовательно-воспитательной среды. По нашему мнению, большее внимание следует уделять стратегиям взаимодействия студента с педагогами, поскольку именно они могут указать наиболее верное и целесообразное направление развития адаптированности [1; 5].

Педагог современной высшей школы считается не просто условным учителем, передающим свой опыт младшему поколению, и не наставником, следящим за верным выполнением домашнего задания, и не надзирателем, стремящимся к поддержанию исключительного воспитания у студентов. Сегодня он гораздо более ориентирован на пополнение трудового кадрового фонда страны, помогает личности верно и целостно формироваться и развиваться, стремится к выявлению и развитию всевозможных интеллектуальных, творческих и профессиональных способностей обучающихся. Именно поэтому в первую очередь он должен оказать помощь первокурснику в адаптации к вузу. Это связано с несколькими факторами, выделенными нами на основе изучения темы адаптации человека к социокультурной среде и активного обращения к исследованию вопросов различных видов взаимодействия педагогов со студентами. К ключевым факторам, которые побуждают педагога оказать помощь студенту в адаптации к вузу, мы относим:

- авторитетность педагога высшей школы в глазах студентов, поскольку именно он, передавая свой профессиональный опыт, стимулирует студентов не просто «хорошо учиться», но и понять сущность изучаемой ими специальности;

- наличие определенных требований к выпускникам школ, которые находились в иной плоскости взаимодействия с преподавателем и образовательной средой;

- понимание основ психологии человека и знание основ адаптации;

- собственный опыт обучения в высшем учебном заведении, существующий базис знаний в данной области;

- необходимость разработки и использования различных технологий адаптации студентов психолого-педагогическими средствами и методами;

- формирование здорового и уравновешенного студенческого сообщества, ориентированного на профессиональную, научно-исследовательскую и творческую деятельность, без деструктивных и асоциальных проявлений.

По нашему мнению, именно эти причины лежат в основе развития сегодняшними педагогами теории педагогического сопровождения адаптации студентов-первокурсников к вузу. Сопровождение личности должно происходить крайне внимательно и чутко, с привлечением не только ведущего педагога, но и социального педагога, психолога. Отдельное внимание уделяется такому способу сопровождения в вузе, как тьюторство.

Тьютор – «индивидуальный педагог», который принимает участие в разработке индивидуальных планов и маршрутов обучения, а также формирует индивидуальное наполнение образовательных программ студентов, придерживается политики индивидуального образования в ходе профессиональной подготовки. Для отечественных реалий эта должность достаточно нова и незнакома. Однако, несмотря на это, тьюторы пользуются достаточно большой популярностью и привлекают много внимания в педагогическом сообществе. Услуги таких специалистов становятся крайне востребованы в современном стремительно меняющемся мире, ориентированном на прогресс и модернизацию всех сред, окружающих человека [2; 3; 4].

Возникновение тьюторства принято связывать со многими процессами, протекающими в обществе: образовательная среда и социум испытывают потребность в принципиально новом, отличном и традиционном, профессионале, способном индивидуализировать процесс обучения, выстроить новую образовательную программу и преобразовать образовательные реалии, характерные различным направлениям профессиональной подготовки студентов. Этот пришедший из образовательных реалий западных стран вид сопровождения студентов позволяет полностью преобразовать образовательную действительность, выявить новые потребности студентов, удовлетворить важнейшие потребности общества.

В отечественных реалиях роль тьютора на себя примеряют студенты старших курсов (особенно магистры, аспиранты), которые придерживаются политики помощи первокурсникам в адаптации к новым условиям образовательной среды, к новому педагогическому окружению, к новым правилам взаимодействия с социокультурной средой. В то же время именно тьюторы помогают администрации и руководству вуза несколько ослабить внимание к адаптации первокурсников и обратиться к совершенствованию непосредственно образовательных программ и условий в вузе. Такие специалисты находятся в самой середине педагогико-студенческих отношений, оказывая помощь как педагогам, управленцам, так и студентам. В России сегодня этот тип сопровождения приобретает все большую популярность, поскольку он проявил себя достаточно положительно и эффективно.

Помимо тьюторов, существуют и кураторы, которые также принимают активное участие в процессе адаптации студента к вузу. Куратор – достаточно многопрофильная и серьезная должность, которая накладывает на ее носителя определенные полномочия и обязанности. В отечественных реалиях под кураторством понимается такой вид сопровождения группы студентов, который предусматривает вовлечение

их в образовательный процесс, внеучебную деятельность, стимулирование их к продолжению обучения [8]. Кураторы – педагоги, которые прикрепляются к определенной группе студентов. Они, в отличие от тьюторов, ориентируются не столько на развитие отдельно взятого студента, сколько на поддержание стабильного взаимодействия участников студенческой группы, оказание информационно-организационной и психолого-педагогической поддержки.

В задачи кураторов входит:

- усиление мотивации студентов вуза к приобретению профильного профессионального образования и в дальнейшем следования профессиональному пути;
- поддержка студентов в период их адаптации к условиям социокультурной среды, в которой они оказались, создание для этого наиболее благоприятных и целесообразных условий;
- активное содействие участию студентов в образовательной деятельности;
- организация и проведение внеучебных занятий и встреч, необходимых для развития творческих способностей студентов [8].

Вышперечисленные задачи как нельзя лучше описывают специфику кураторства как такового. Из чего можно сделать вывод о том, что куратор – одно из наиболее значимых звеньев образовательно-воспитательной цепи взаимодействия образовательной системы и студентов. Он активно постоянно поддерживает студентов, стимулирует их к получению профильно-ориентированного образования, воспитания у них чувства долга, ответственности, самосознания.

Кроме всего прочего, кураторы активно участвуют в работе с семьей студента. Особенно это касается тех случаев, когда он проявляет себя с асоциальной или деструктивной стороны, или, наоборот, с крайне ответственной и положительной. Куратор регулярно взаимодействует со студентами и в психолого-педагогическом плане: оказывает поддержку, стимулирует обучающихся к проявлению своих чувств и эмоций, воспитывает толерантность и терпимость [4].

В отечественной системе высшего образования кураторство крайне ценится и всячески поддерживается. Такой тип взаимодействия студентов, администрации, педагогов позволяет наладить максимально благоприятные и прочные связи, создать принципиально новое поле, необходимое для развития и модернизации всей системы образования в целом. Однако в этой области существует и ряд проблем. Например, законодательная база, регламентирующая сферу высшего образования, недостаточно развила нормативно-правовое сопровождение этой должности, в связи с чем на сегодняшний день наблюдается полное отсутствие методического обеспечения, финансирования. Из-за этого возникают постоянные сложные ситуации, которые наводят на мысли о том, что кураторство может рано или поздно либо изжить себя полностью и перейти в тьюторство, либо наоборот – стать наиважнейшим и законодательно поддерживаемым видом деятельности педагогов высшей школы. Именно поэтому поднимать вопрос кураторства и сопровождения студентов вуза крайне важно и необходимо.

Помимо всего прочего, кураторству не обучают. То есть не все кураторы, выполняющие соответствующие обязанности, на сегодняшний день обладают профильным педагогическим или психолого-социальным образованием. В связи с этим возникает необходимость переориентации системы педагогического образования и включения в ее состав курса кураторского мастерства и правил грамотного сопровождения адаптации студентов к вузу. Это связано с тем, что, по нашему мнению, куратор, объединяя все образовательные структуры и сообщества вокруг себя, формирует особое поле для социализации студентов и включения их в образовательно-воспитательный процесс современного вуза.

Здесь же отметим, что, как отмечают многие отечественные исследователи данной темы, существует ряд факторов, согласно которому определяется качество кураторской деятельности педагога.

К таким факторам относят:

- готовность куратора к осуществлению сопроводительной деятельности, а также к самообразовательной деятельности на регулярной основе, к пополнению базиса знаний и навыков в наиболее актуальном и целостном ключе;
- общую эффективность организации вуза к развитию кураторской системы сопровождения студентов, а также готовность вуза к осуществлению регулярной профильной подготовки кураторов;
- наличие у педагога качеств, необходимых для кураторской деятельности.

По нашему мнению, анализ таких факторов может крайне положительно сказаться на общем отношении к кураторству сегодня, а также приведет к стабильному развитию кураторства в отечественных реалиях российских вузов, простимулирует педагогов повысить квалификацию и включиться в процесс освоения основ кураторской деятельности.

Выводы. Исходя из всего вышесказанного, мы можем заключить, что тьюторство – современный и актуальный вид сопровождения адаптации студентов-первокурсников к образовательным реалиям современного вуза. Он достаточно функционален и базируется на идеях индивидуализации, личностно-ориентированного подхода. Тьюторство все больше внедряется в образовательные реалии и активно функционирует в комплексе с администрацией университета, педагогическим коллективом и студенческим сообществом.

Кураторство же ориентируется в основном на поддержку группы студентов, при этом так же являясь связующим звеном между администрацией, педагогическим коллективом и студенческим сообществом. В отличие от тьюторства, кураторство направлено на поддержку и сопровождение группы студентов, на их адаптацию к вузу в группе, на их групповую социализацию.

Литература:

1. Абрамова, Н.С., Гладкова, М.Н., Гладков, А.В., Кутепов, М.М., Трутанова, А.В. Организация проектной деятельности студентов в электронном обучении / Н.С. Абрамова, М.Н. Гладкова, А.В. Гладков, М.М. Кутепов, А.В. Трутанова // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 6. – С. 7-11.
2. Ваганова, О.И., Царева, О.С. Рефлексивный дневник как средство оценивания личностных и учебных достижений студентов педагогического вуза // Общество: социология, психология, педагогика / О.И. Ваганова, О.С. Царева. – 2015. – № 6. – С. 128-130.
3. Долгова, В.И., Кондратьева, О.А., Нижегородцева, Е.С. Исследование адаптации первокурсников к обучению в университете / В.И. Долгова, О.А. Кондратьева, Е.С. Нижегородцева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 31. – С. 66-70.

4. Колдина, М.И. Деятельность преподавателя вуза в условиях модернизации образования / М.И. Колдина // Вестник Мининского университета. – 2013. – № 2 (2).
5. Лапшова, А.В. Критерии и показатели профессионализма педагога в системе дополнительного образования / А.В. Лапшова // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 4 (8).
6. Перевозчикова, Н.Г., Смирнова, Ж.В., Трутанова, А.В. Роль тьютора в управлении самостоятельной работой обучающихся / Н.Г. Перевозчикова, Ж.В. Смирнова, А.В. Трутанова // АНИ: педагогика и психология. – 2017. – № 3 (20).
7. Психологические аспекты применения технологий дистанционного обучения / Костылев Д.С., Костылева Е.А. // Наука и образование в XXI веке: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 17 частях. – Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2014.
8. Сазонова, З. Есть ли будущее у кураторов? // Высшее образование в России / З. Сазонова. – 2004. – № 5. – С. 87-89.

Психология

УДК 370

магистрант Везетну Виталий Викторович

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕНЕДЖЕРА – ВЫПУСКНИКА ВУЗА

Аннотация. В работе рассматриваются актуальные вопросы структуры компетентности менеджера современного предприятия. Затрагиваются и освещаются основные специфические характеристики психологической компетентности выпускника вуза, обучающегося на специальности «Менеджмент». Кроме того, освещаются вопросы общего состояния системы менеджмент-образования в России, выделяются ключевые проблемы профессиональной подготовки современного менеджера с учетом его психологической компетентности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность менеджера, образование менеджера, профессиональная подготовка менеджера, психологическая компетентность современного менеджера.

Annotation. The paper deals with topical issues of the structure of the competence of a modern enterprise manager. The main specific characteristics of the psychological competence of a university graduate studying in the specialty "Management" are touched upon and highlighted. In addition, the issues of the general state of the management education system in Russia are highlighted, the key problems of the professional training of a modern manager are highlighted, taking into account his psychological competence.

Keywords: professional competence of a manager, education of a manager, professional training of a manager, psychological competence of a modern manager.

Введение. Профессиональная подготовка будущего менеджера носит комплексный характер и базируется на развитии у студента множества качеств, навыков и умений. Так, сегодня рынок труда изобилует рабочими местами для менеджеров, вузы стремительно и в больших количествах готовят студентов в этом направлении, а выпускников-менеджеров сегодня насчитывается наибольшее количество. Из этого вытекает противоречие между наличием большого числа рабочих мест, высокой потребности работодателей в высококвалифицированных специалистах этого направления и массой выпускников, несоответствующих требованиям рынка труда. С чем это может быть связано?

По нашему мнению, все дело в качестве профессиональной подготовки специалистов-менеджеров. Согласно ключевым тенденциям мирового высшего образования, личностно-ориентированный подход лежит в основе всего процесса образования человека, начиная от младенчества и детского сада и заканчивая непрерывным образованием, длиной во всю жизнь. Исходя из его основных положений, личность студента – важнейшее направление образования, на которое следует ориентироваться и при составлении образовательных программ, и при организации благоприятных образовательных условий. Таким образом, вуз, который осуществляет профессиональную подготовку будущего менеджера должен ориентироваться не только на формирование у него комплекса профессиональных знаний и навыков, но и внедрять в программы обучения и воспитания элементы социального, психологического и творческого планов, что позволит в дальнейшем специалисту полноценно участвовать в общественных отношениях и стать ценным профессионалом, целевой личностью и ответственным гражданином своей страны.

Именно поэтому тема настоящего исследования полностью обращена к анализу структуры психологической компетентности менеджера – выпускника вуза. Это, по нашему мнению, важнейший вопрос, требующих рассмотрения сегодня, в условиях, когда образование особенно быстро преобразовывается и гибко реагирует на тенденции, диктуемые социальными потребностями и кадровыми нуждами рынка труда.

Изложение основного материала статьи. Качественная профессиональная подготовка высококвалифицированных менеджеров занимает длительный период и требует от всех участников образовательно-воспитательного и профессионально-подготовительного процессов приложения максимума сил и возможностей. Поэтому справедливо говорить о существовании некоторых актуальных проблем в данной области. В целом в структуре управления предприятиями на сегодняшний день наблюдается тенденция к повышению эффективности применения трудовых ресурсов, которая возникла в последние десятилетия и стала одной из наиболее масштабных проблем менеджмента. Этому поспособствовали и социальные перестройки, в следствие которых все социокультурные институты встали на путь стремительного материально-технического оснащения и модернизации. Сфера образования не стала исключением [2].

Процесс управления предприятием сложен и комплексен, носит динамичный, но стабильный характер, устойчив и целостен. В нем принимают участие несколько коллективов, в связи с чем возникает

необходимость в повышении общего качества менеджмент-образования всех субъектов этих общностей. От уровня и качества профессиональной подготовки каждого из них зависит прочность профессиональных взаимоотношений, производственных мощностей и в целом производственные результаты. Наполненность программ профессиональной подготовки должна соответствовать требованиям рынка труда, управленческим канонам и правилам, ориентироваться на усиление знаний и навыков студентов-менеджеров в профессиональной области.

Следует понимать, что наполнение образовательной программы должно равномерно совмещать в себе и теоретические, и практические, и производственно-ориентированные дисциплины, позволяющие сформировать у студентов комплекс важнейших профессиональных компетенций. Некоторые компетенции имеют общий характер, некоторые – специальный. От их насыщенности и качества формирования зависит успех или неуспех выпускника на производстве, его профессиональное поведение и сформированность или несформированность профессиональной культуры.

Для понимания сущности психологической компетентности менеджера рассмотрим специфику деятельности такого специалиста в современных условиях развития индустрии управления предприятиями различного типа. Сегодня, как известно, значительно смещаются акценты, на которые следует обращать внимание специалистам данного направления деятельности [4]. Социум активно внедряет идеи гуманизма во все общественные структуры и виды деятельности, стремится к признанию человека и его внутренних целей, идей, установок, способностей и талантов главной ценностью. В связи с главенствованием такой тенденции была полностью переосмыслена сущность менеджера и сформирована новая концепция, исходя из положений которой, становится ясным, что важнейшими качествами, необходимыми специалисту такой профессии, являются:

- сформированный стабильный и целостный комплекс профессионально-психологических качеств, позволяющих менеджеру свободно взаимодействовать с людьми, разбираться в их психологии (с потребительской точки зрения), оказывать влияние на их поведение, убеждать и мотивировать их;

- личностные качества высокого порядка, ориентированные на решение организационно-управленческих задач, осуществление лидерского управления, поддержание высокого авторитета, управление собственными эмоциями и поведением, а также на развитие духовно-нравственной составляющей.

Как видно из вышесказанного, комплекс профессионально-психологических качеств достаточно обширен и представляет собой основу формирования и развития психологической компетентности менеджера. Здесь справедливо говорить о его отношениях с окружающими, о владении собой, своими эмоциями. Иными словами, его психологическая компетентность состоит из трех ключевых элементов:

- комплекса профессионально-психологических качеств;
- комплекса личностных качеств;
- комплекса социально-психологических качеств.

Говоря о последнем, следует заметить, что социально-психологическая компетентность составляет важную часть взаимодействия менеджера не только с людьми, которым он предоставляет услуги, но и с подчиненными, персоналом предприятия [1]. Эта компетентность составляет важную часть психологической – более широкой и глобальной – компетентности. Она включает в свой состав несколько компонентов:

- непосредственно психологический, который предусматривает наличие у личности профессионально значимых и профессионально ориентированных качеств, необходимых для совершенствования производственных процессов и предотвращения производственных рисков;

- практико-исполнительский, который включает в свой состав личностные качества лидерского порядка, то есть качества, ориентированные на производственную стабильность и поддержание лидерского авторитета управленца в глазах подчиненных;

- когнитивный, в основе которого лежит коммуникативная составляющая, также направленная на осуществление верного коммуникативного взаимодействия с подчиненными.

По нашему мнению, именно такая компетентность как нельзя лучше характеризует современное состояние менеджмента и управленца в структуре социальных взаимоотношений. На основе вышеописанного можно сделать несколько заключений относительно наполнения профессионально-ориентированного обучения.

Во-первых, оно должно качественно преобразовываться, а образовательные программы должны наполняться различного рода управленческими дисциплинами.

Во-вторых, образование должно приобрести новых характер – отойти от традиционной концепции теоретического фундаментального образования и приобрести практико-ориентированные черты.

В-третьих – оно должно быть системным и комплексным, развивать и личность студента, формировать и развивать его лидерские способности.

Для достижения всех этих целей необходимо обратиться к теории наполнения психологической компетенции студента-менеджера, исходя из основных положений которой, существует несколько уровней развития психологической (а значит, и социально-психологической, и профессионально-психологической) компетентности менеджера:

- низкий уровень, характеризующийся скованностью в сфере принятия управленческих решений, стандартностью, нединамичностью и формальностью. Менеджер с низким уровнем развития такой компетентности не может своевременно и целесообразно принимать управленческие решения, ему чужда гибкость и лабильность. Он часто незаинтересован в налаживании социально-психологического контакта с окружающими и не проявляет себя в качестве лидера;

- средний уровень развития характерен для управленца, полностью вовлеченного в профессиональные процессы, способного принимать управленческие решения, перенимающего на себя лидерские позиции и заинтересованного в развитии не только предприятия, но и собственных качеств и способностей. Такой менеджер часто выдвигает собственные идеи, реализовывает их в наиболее характерном для него ключе, однако иногда они кажутся внешне противоречивыми. Кроме того, менеджер такого порядка уже способен находить выход из сложных профессиональных и социальных ситуаций, прикладывает массу сил и средств на поиск верного, более своевременного решения возникающих проблем;

- высокий уровень, связанный в первую очередь с преобладанием в деятельности менеджера динамичных действий и творческих решений. Такой менеджер устойчив и стабилен, принимает стоящие и

актуальные решения, вызывает доверие у коллектива, стабильно налаживает отношения в обществе и способен решать вдобавок и социально-психологические проблемы, выходить из социально-психологических кризисных ситуаций и кризисов. Помимо профессиональных и личностных качеств и способностей, он развивает и область социальных связей, воздействия на подчиненных с психологической точки зрения, при этом оставаясь неизменным лидером.

Как видно из вышесказанного, современный менеджер развивается постепенно и «точечно», поскольку в разные периоды своей профессиональной деятельности ориентируется на различные стороны профессионального или социального взаимодействия с окружающими. Менеджер, таким образом, приобретает совершенно новое значение для всей общественной деятельности социальных институтов [6]. Он становится многопрофильным и многоуровневым специалистом, способным не только организовать производство и наладить контакт с клиентами, но и активно вовлекаться в социокультурные изменения, оказывать влияние на коллектив, самосовершенствоваться и регулярно проявлять лидерские качества.

По нашему мнению, именно на это необходимо ориентироваться при составлении плана обучения и образовательной программы. Именно это должно учитываться при отборе абитуриентов для обучения – уже на ранних этапах профессиональной предопределенности нужно понимать и видеть потенциал человека, его способности к управленческой деятельности. Каждый студент, выходящий за пределы вуза во взрослую самостоятельную жизнь, должен метить на самый высокий пост в управлении, а следовательно, и обладать максимумом из ранее описанных качеств [3].

Исследователь данной темы на различных уровнях Е.С. Маслова разработала концепцию, достаточно схожую с нашей, однако все же несколько иную. Согласно ее концепции, психологическая компетентность современного менеджера состоит из трех ключевых блоков:

- блок самоосознания менеджером своей роли в профессиональном поле («Я – в пространстве профессии»);
- блок взаимодействия менеджера с профессиональными кадрами («Я – профессиональный найм на работу»);
- блок пополнения знаний менеджера о психологических особенностях потенциальных подчиненных («Я – кандидат на вакантное место работы») [3].

Кратко рассмотрим каждый из этих блоков для составления наиболее полной картины психологической компетентности менеджера – выпускника вуза. Первый блок характеризуется информационной грамотностью менеджера, которая позволяет ему осваивать и верно интерпретировать информацию, которая позволяет ему психологически грамотно позиционировать себя в качестве профессионального кадра, без которого процесс развития предприятия является нецелесообразным и представляется невозможным. Менеджер должен уметь выстраивать межличностную коммуникацию и конструктивно выстраивать контакты с клиентами и коллегами, руководством и напарниками. Он должен, будучи лидером, подавать пример грамотной речи и правильного отношения к общению с людьми.

Этот блок, как выходит из концепции вышеуказанного автора, носит личный характер и подразумевает наличие у менеджера качеств в области самодиагностики, самопознания, самотворчества, включает в свой состав навыки по расширению и углублению собственного опыта выстраивания коммуникативных каналов для межличностных коммуникаций.

Второй блок состоит из множества элементов, к основным из которых можно отнести:

- выполнение менеджером всех существующих содержательных шагов по найму сотрудников на работу;
- составление им точного и лаконичного психологического портрета будущего специалиста;
- проведение процедуры психологического отбора специалистов на конкретную должность;
- налаживание первичного контакта с потенциальным работником и выявление его сильных и слабых сторон.

Третий блок более глубок и обширен, поскольку ориентируется на овладение управленцем знаний и навыков в области психологического своеобразия людей, их специфических особенностях и психологических, профессионально-психологических и социально-психологических наклонностях. Здесь менеджер выявляет потенциал подчиненного, определяет его уровни взаимодействия с окружающими и с руководством.

Здесь следует отметить, что менеджер должен четко понимать, какой специалист и на какую должность должен быть назначен, с какими личностными и социально-психологическими качествами. Такой блок формируется и развивается на основе расширения менеджером общего объема своих знаний, навыков и умений в области психологии, социальной психологии, профессиональной психологии. Кроме этого, он должен владеть профессиональными навыками и умениями для определения наличия или отсутствия их у кандидатов на должность.

Выводы. Психологическая компетентность менеджера имеет сложную структуру, а также оказывает значительное влияние на личностно-профессиональное развитие менеджера. Она лежит в основе формирования у него множества качеств, необходимых ему прежде всего как человеку и профессионалу, в связи с чем требует детального исследования и продвижения в образовательной сфере.

Такая компетентность включает в свой состав три ключевых элемента, которые разветвляются на массу более мелких частей: личностного, профессионально-психологического и социально-психологического. В связи с этим перед системой высшего профессионального образования возникает задача подготовить студентов к профессиональной реальности, в которой им придется проявлять не только непосредственные профессиональные навыки и умения формального характера, но и взаимодействовать с людьми, их психологическими особенностями.

Литература:

1. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности: учебное пособие для вузов / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 111 с.
2. Климов, Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М., 1996. – 168 с.
3. Маслова, Е.С. Психологическая компетентность менеджера по персоналу как детерминанта выбора стратегий найма сотрудников на работу / Е.С. Маслова // Российский психологический журнал. – 2008. – № 4
4. Никифоров, Г.С. Психология менеджмента. 2-е изд. / Г.С. Никифоров. – Харьков: Гуманитарный центр, 2002. – 96 с.

5. Никифоров, Р.О. Рекрутинговый бизнес в России / Р.О. Никифоров. – М.: ПАИМС, 2001. – 31 с.
6. Тарасов, В.К. Персонал-технология: отбор и подготовка менеджеров / В.К. Тарасов. – Л., 1989.

Психология

УДК 371

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

НАУЧНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ И САМОПОЗНАНИЕ В ИСТОРИИ И ТЕОРИИ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. Рассматриваются исторические аспекты проблемы самосовершенствования и самопознания личности в контексте психологической науки. Раскрываются особенности основных категорий «самосовершенствование» и «самопознание» в трудах зарубежных и отечественных ученых. Сформулированы положения основных подходов к проблеме самосовершенствования и саморазвития в трудах зарубежных и отечественных психологов.

Ключевые слова: самосовершенствование, самопознание, саморазвитие, история психологии, научные подходы.

Annotation. The historical foundations of self-improvement and self-development of an individual in the context of psychological science are considered. The features of the main categories “self-improvement” and “self-knowledge” in the works of foreign and domestic scientists are revealed. The provisions of the main approaches to the problem of self-improvement and self-development in the works of foreign and domestic psychologists are formulated.

Keywords: self-improvement, self-knowledge, self-development, history of psychology, scientific approaches.

Введение. Актуальность исследуемой проблемы нашла свое отражение в положениях международных документов, связанных с развитием образования в условиях глобализации и европейской интеграции. В резолюциях Форума министров европейских стран «Европейская школа XXI столетие» (2011) и Педагогической конституции Европы, принятой на Форуме ректоров педагогических университетов европейского пространства (2013) нашли отражения положения о том, что «в условиях мирового кризиса, глобальных природных катаклизмов, техногенных катастроф, цивилизационных открытий, с ускоряющимися требованиями к существованию человечества в целом выдвигает свои концепты. Ученые, объединенные общей целью, сохранения лучших достижений современности, указывают на необходимость осмысленного существования индивида в природной среде, особо акцентируя познание личностных возможностей каждого, кто не утратил способности к здравомыслию и дальнейшему самосовершенствованию» [1, с. 6].

Цель статьи: систематизация идей о самосовершенствовании и самопознании личности в психологической науке.

Анализ научной литературы предоставляет возможность выявить значительный ресурс исследований в области личностно-профессионального самосовершенствования и самопознания в контексте психологического знания. Психологический аспект самосовершенствования и саморазвития личности обосновано в работах отечественных ученых К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леоньева, А.А. Леоньева, П.Я. Гальперина, С.Л. Рубинштейна, Ю.А. Самарина. Фундаментальными для исследования проблемы личностно-профессионального самосовершенствования явились идеи зарубежных представителей гуманистической психологии (А. Адлер, А. Р. Бернс, Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл) и классического психоанализа (Э. Эриксон, З. Фрейд, К. Юнг).

Личностно-профессиональное самосовершенствование, как проявление индивидуальных качеств, в последние десятилетия стало предметом исследований отечественных ученых в сфере психолого-педагогических наук, таких как В.И. Андреева, А.Г. Асмолова, А.В. Брушлинского, К.Я. Вазиной, В.А. Деркунской, И.А. Донцова, И.А. Зимней, В.В. Знакова, А.Г. Ковалева, И.С. Кона, Л.Н. Куликовой, Н.В. Кузьминой, В.Г. Маралова, С.А. Минюровой, Ю.М. Орлова, А.А. Реана, Л.И. Рувинского, Б.И. Сарсенбаевой, И.Н. Семенова, В.И. Слободчикова, В.В. Столина.

Изложение основного материала статьи. Идеи о самосовершенствовании и самопознании человека нашли отражение в философской, психологической и педагогической науке. В данной статье остановимся на характеристике основных положений рассматриваемой проблемы в истории психологии. Системно-исторический анализ представлений о развитии идеи самопознания и самосовершенствования человека позволяет рассматривать некоторые аспекты данного феномена с позиций общих методологических подходов к данной проблеме. Все многообразие подходов к указанной проблеме можно свести к следующим распространенным в истории психологии установкам, которые были проанализированы С.А. Минюровой [2, 3] и систематизированы и представлены нами в таблице 1:

Контент-анализ подходов к развитию идеи самосовершенствования и самопознания в истории психологии

Естественно-научный подход	Дж.Ст. Милль (1806-1873)	- связывал появление «Я» с памятью о совершенном действии;	Выделили в проблеме «Я» качественно новую предметную сферу: изучение физиологических оснований процесса самопознания.
	В. Вундт (1832-1920)	- развивал теорию «физиологической психологии», понимая «Я» как чувство связи всех индивидуальных психических переживаний, придавая значение в его генезисе кинестетическим переживаниям;	
	И.М. Сеченов (1829-1905)	- обосновал идею, о том, что в основе познания лежит рефлекторная деятельность мозга, которая дает возможность создавать многообразные связи между отдельными ощущениями, идущими от органов чувств;	
Социально-психологический подход	У. Джемс (1842-1910)	- разграничивал «познающее Я», «поток сознающей мысли» как «I» и «эмпирическое Я» – «me», как итог всего, что человек может назвать своим;	Объяснили социальные источники формирования представлений человека о себе, с другой стороны, расширили спектр анализа познаваемых человеком в себе характеристик «Я».
	Ч.Х. Кули (1864-1929)	- сформулировал основные положения теории «зеркального Я», в которой «образ Я» формируется в результате усвоения установок и оценок индивида по отношению к другому человеку;	
	П. Жане (1859-1947)	- развивал идею о том, что развитие психики человека обусловлена процессом социального взаимодействия;	
	Дж. Г. Мид (1863-1931)	- исследовал развития «Я - индивида» во взаимодействии с другими индивидами, на основе выполнения личностных ролей;	
Личностный подход	З. Фрейд (1856-1939)	- акцентировал внимание на познании собственного бессознательного;	Выявили новые области внутреннего мира, на которые может быть направлено познание человеком себя, а также процессов внутреннего мира, связанных с самосовершенствованием и самопознанием.
	К.Г. Юнг (1875-1961)	- интерпретировал «коллективное бессознательное», открывающее во внутреннем мире человека архетипы, врожденные идеи и воспоминания, предрасполагающие воспринимать, переживать и реагировать на события определенным образом;	
	К.Р. Роджерс (1902-1987)	- ввел представление о «Я-концепции», отражающей те характеристики человека, которые он воспринимает как часть себя;	
	Г.У. Олпорт (1897-1967)	- сформулировал идею о познании себя и развитии разнообразных черт позволяет человеку руководить своим поведением;	
	Дж. Келли (1905-1966)	- рассматривал человека как исследователя, который использует сложные методы для сбора и оценки данных об окружающем мире и самом себе;	
	А.Х. Маслоу (1908-1970)	- подчеркивал уникальность человека, обращая внимание на изучение самоактуализации, включающей развития способностей жить осмысленно.	

Огромный вклад в развитие идеи самопознания внес российский физиолог И.М. Сеченов (1829-1905), который считал, что в основе самопознания человека лежит рефлекторная деятельность мозга, имеющая возможность создавать многообразные связи между отдельными ощущениями, идущими от органов чувств.

В отечественной психологии второй половины XX – начала XXI столетий на основе изучения самопознания и самосовершенствования профессиональной деятельности в контексте антропоцентрического подхода (Б.Ф. Ломов, А.В. Брушлинский, В.А. Бодров, Л.Г. Дикая, К.Л. Куликова), структурно-функционального подхода (Е. А. Климов, С.А. Минюрова), системного и информационного подходов (А.А. Крылов, Г.В. Суходольский), в рамках концепции системогенеза профессиональной деятельности (Л.Я. Рогинский, В.Д. Шадриков) осуществлен анализ проблематики развития профессионально важных качеств человека (Ю.П. Поваренков, В.Е. Орел, Н.П. Анисимова).

Изучение различных аспектов становления профессионала позволяет говорить о том, что в эти годы активно развивалось направление, определяющее развитие личности как целостный, непрерывный процесс становления и совершенствования индивидуальности специалиста (К.А. Абульханова-Славская, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Е.М. Борисова, Л.М. Митина, В.А. Машин, Е.С. Романова). В рамках этого направления подчеркивалась значимость саморазвития человека в профессии, как феномена, определяющего основное противоречие профессионализации: между становлением индивида в той или иной системе общественной деятельности и саморазвитием человека в профессии (В.И. Андреев, В.А. Деркунская).

В качестве содержания саморазвития личности при этом рассматривается ориентировочно-исследовательская активность (В.В. Знаков, В.А. Машин), поиск и выделение значимых, ценностных, смыслообразующих для субъекта аспектов в профессии (В.И. Андреев, А.К. Маркова). В акмеологии саморазвитие и самосовершенствование профессионала рассматриваются как его потребность, способность, деятельность в контексте проблематики личностно-профессионального развития как особого вида прогрессивного развития зрелой личности, который ориентирован на высокий уровень профессионализма и личностно-ориентированных достижений (А. А. Бодалев, К.Я. Вазина, Э.Ф. Зеер). При этом подчеркивается, что в процессе личностно-профессионального развития происходит возрастание потребности в самореализации, саморазвитии, самосовершенствовании на основе самопознания (Л.А. Коростылева, С.А. Минюрова, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков, В.В. Столин, Д.И. Фельдштейн, Г.А. Цукерман).

Однако существует определенная диспропорция в проработанности тех или иных аспектов изучения проблемы личностно-профессионального развития, в том числе самосовершенствования и самопознания человека. На данном этапе преобладают исследования профессионализма деятельности и профессионального мастерства (А.Л. Емельянов, Н.В. Васина, В.А. Храпик). Существенно меньше работ, которые связаны с изучением профессионализма личности (А.К. Маркова, Н.Н. Гришина, Г.П. Филиппова), и практически отсутствуют научные труды, посвященные изучению самопознания, саморазвития и самосовершенствования субъектов деятельности. Доминируют разработки деятельностного аспекта проблемы, что не в полной мере соответствует важному методологическому принципу единства личности и деятельности. Поэтому актуальными являются исследования, направленные на изучение различных аспектов проблемы самосовершенствования профессионала на основе самопознания.

Вместе с тем, на данном этапе развития отечественной психологии накоплен значительный материал о становлении человека с точки зрения его профессионализации. Так, выделены стадии профессионального развития: по основанию онтогенетического развития (В.Б. Бунак, Б.Г. Ананьев, В.Ф. Моргун, Е.И. Степанова), по основанию отношения личности к профессии (Т.В. Кудрявцев, Э.Ф. Зеер, Н.Н. Нечаев, А.К. Маркова), по культурноценностному основанию (С.И. Краснов, Р.Г. Каменский), по этапам становления субъекта деятельности (С.А. Огнев, Д.А. Григорьев, Н.Г. Алексеев). Выполнены исследования профессионального становления как продуктивного процесса развития и саморазвития личности в рамках рассмотрения проблемы профессионального самоопределения (Е.А. Климов, И.С. Кон, Е.С. Романова, А.П. Чернявская, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжикова). Изучены психологические характеристики профессионала, как субъекта, способного управлять собственной деятельностью, в рамках осмысления проблемы критериев профессионализма (Н.Г. Алексеев, С.И. Крягже, В.И. Слободчиков, А.Р. Фонарев). В научных трудах раскрываются особенности регуляции и саморегуляции профессиональной деятельности и профессионального развития в рамках проблемы управления профессиональным опытом субъекта (Е.А. Климов, В.А. Машин, А.Р. Фонарев, Ф.С. Исмагилова, Е.П. Ермолаева).

Отмечая важность рассматриваемой проблемы в современной психолого-педагогической литературе, следует отметить, что в этом плане определенный интерес вызывают работы Л.И. Рувинского, С.И. Хохлова «Как воспитать волю и характер» (1984), А.Г. Ковалёва «Личность воспитывает себя» (1989), В.Г. Куценко «Пути самосовершенствования личности» (1987), И.С. Кон «Открытие «Я» (1978), И.А. Донцова «Самовоспитание личности» (1984), в которых освещены различные аспекты проблемы самопознания, самовоспитания и самосовершенствования личности.

Самосовершенствование в настоящее время является одно из базовых категорий проблемы развития человека, индивида, личности, индивидуальности. Как подчеркивает А.А. Гулов «изменение представлений о самосовершенствовании человека позволяет рассматривать вопрос о философско-антропологическом статусе данного понятия, с целью изъятия его из контекста мистицизма, где оно понимается как особое состояние сознания, и выведения на свет антропологической рефлексии, найти его место в системе категории философской антропологии и глубинной психологии» [4, с. 8-9].

В этой связи, феномен самосовершенствования, исходя из вышеуказанных положений, в научной действительности является объектом философско-антропологического, психологического и педагогического изучения. Именно в различных научных поисках определяется социальная сущность, роль и значение самосовершенствования как движущей силы развития человека и общества. Анализ и объективная оценка роли самосовершенствования дает основание понять некоторые состояния психики человека, осмыслить такие действия личности в деятельности, как самоуправление, самоконтроль, самооценка, самокоррекция. Все перечисленные компоненты тесно связаны с феноменом «самосовершенствование», взаимодействуют с ним и определяют общую стратегию личностно-ориентированного развития личности на протяжении всей жизнедеятельности. Сущностная характеристика личностно-профессионального самосовершенствования субъекта любой деятельности определяется «мотивационными, интеллектуальными и практико-ориентированными факторами, которые определяются уровнем осмысленности себя и своей роли в профессиональной среде, стремлением к самопознанию, самоутверждению, самовыражению, самореализации, самоактуализации» [5, с. 31].

Одним из важных методологических аспектов проблемы является феномен самопознания, который в истории психологии также являлся предметом научных изысканий. Так, ряде работ (И.С. Кон, В.Г. Маралов,

С.А. Минюрова), самопознание рассматривается как процесс изучения личностью собственных психических и физических особенностей, свойств и качеств личности. В исследовании И.И. Звягинцевой [6] представлена модель самопознания, обладающая высокой «емкостью» каждой отдельно выделяемой области. Данная модель содержит шесть основных сфер самопознания, представленных в таблице 2.

Таблица 2

«Высокоемкостная» модель самопознания личности (по И.И. Звягинцевой)

Название области самопознания	Характеристика данной области
Индивидуально-личностная область	Самопознание своих личностных особенностей, темперамента, реакций, качеств личности и свойств характера, выражающих личностное отношение к происходящему вокруг (к другим людям, к профессиональной и трудовой деятельности, к самому себе, к вещам, окружающему миру и т.п.).
Ценностно-мотивационная область	Самопознание своих побуждений, интересов, мотивов, ценностей, которые являются определяющими в последующей деятельности и поведении.
Эмоционально-волевая область	Самопознание собственных эмоциональных проявлений, преобладающих чувств, путей реагирования на стресс, умения в нужный момент мобилизовать себя, проявить волю, упорство, настойчивость, целеустремленность и другие подобные качества.
Социально-поведенческая область	Самопознание моделей взаимоотношений с другими людьми: человек анализирует, как складываются его связи с другими – близкими и не очень близкими людьми, как строится взаимодействие, анализирует стратегии собственного поведения, конфликты и барьеры.
Профессионально-деятельностная область	Познание себя с точки зрения профессиональных и деятельностных качеств, умений, наклонностей.
Рефлексивность и самоотношение	Самопознание собственного отношения к себе же, а также своих склонностей к проведению работы по самоанализу и самопониманию.

Рассматривая различные точки зрения по поводу проблемы самосовершенствования и самопознания личности, подчеркнем, что в настоящее время данные понятия создают методологическую основу для осмысления сущности развития человека в профессиональной деятельности. Реализация личностно-ориентированного подхода к самосовершенствованию на протяжении всей жизнедеятельности направлена на стратегию профессиональных достижений, связанных с формированием целостной мотивационной и нравственно-ценностной сферы человека. Вместе с тем, различные аспекты самосовершенствования на основе самопознания личности – специалиста – профессионала, в настоящее время по-прежнему остаются не достаточно изученными.

Выводы. Психологический контекст анализа проблемы в истории психологии инициирует современное обсуждение сущности самосовершенствования и самопознания через обозначения и соотнесения их базовых категорий в современной науке. Так, самопознание представляет собой осмысленный процесс системного изучения личных свойств с последующей трансформацией их в личностные качества, реализуемые в процессе непрерывной жизнедеятельности. В свою очередь, самосовершенствование – это внутренний процесс осознанной целенаправленной самопознавательной (ценностно-мотивированной) непрерывной жизнедеятельности на основе системного целеполагания, самоорганизации, самоанализа, самооценки и самокоррекции, направленных на совершенствование индивидуальных качеств и личностно-профессионального роста. Близким по своей сущности к данным категориям относятся категории «самосознание» и «саморазвитие». Так, психологический феномен самосознание выступает как специфическое «я», наделенное мыслями, чувствами, желаниями, способностью к действию и включает в себя процессы самопознания, самоидентификации, самоопределения. В свою очередь, саморазвитие определяется как «внутренне необходимое спонтанное, самопроизвольное изменение таких целостных систем как человек и общество, которое обуславливается их противоречиями, опосредствующими воздействием внешних факторов и условий. Этот тип самодвижения имеет причину в самом себе, связан с направленным, необратимым изменением и переходом систем на более высокую степень организации» [1].

Литература:

1. Евтух, Н.Б., Пиньковская, Э.А., Черкашина, Т.В. Методики личностно-профессионального самосовершенствования субъекта педагогической деятельности на основе самопознания: учебно-методическое пособие / Н.Б. Евтух, Э.А. Пиньковская, Т.В., Черкашина. – Черкассы: Издатель Чабаненко Ю.А., 2016. – 406 с.
2. Минюрова, С.А. Психология самопознания и саморазвития: Учебник / С.А. Минюрова – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – 316 с.
3. Минюрова, С.А. Психология саморазвития человека в профессии: монография / С.А. Минюрова. – М.: Компания Спутник+, 2008. – 298 с.
4. Гулов, А.А. Самосовершенствование человека как философско-антропологическая проблема: дисс. ... канд. филос. наук: 09.00.13 / А.А. Гулов. – Душанбе, 2012. – 134 с.
5. Звягинцева, И.И. Самопознание личности молодых и взрослых людей: проблема, специфика, перспективы исследования / И.И.Звягинцева // «Образование и наука в России и за рубежом». – 2018. - № 10 (Vol. 45).

УДК 378.09

доктор медицинских наук, профессор Григорьев Георгий Павлович

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования

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

старший преподаватель Рудакова Ольга Александровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования

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

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье представлены результаты опроса обучающихся и преподавателей высшего учебного заведения об их отношении к дистанционному обучению в современном варианте и психологических проблемах, возникающих в процессе его применения. Проведенное исследование показало, что большинство обучающихся, и преподавателей положительно относится к той форме дистанционного обучения, которая была использована в период пандемии COVID-19. Вместе с тем обнаружен ряд проблем не только организационно-технического, но и психологического характера. В качестве главного недостатка дистанционного обучения опрошенные обучающиеся и преподаватели указали на то, что нет непосредственного контакта между обучающимися и преподавателем (40% из оценивших дистанционное образование отрицательно). Кроме того, исследование выявило недостатки технической базы дистанционного обучения, а также недостаточный уровень специальной подготовки как обучающихся, так и преподавателей для работы в дистанционном режиме.

Ключевые слова: дистанционное обучение, опрос, обучающиеся, преподаватели.

Annotation. The article presents the results of a survey of students and teachers of a higher educational institution about their attitude to distance learning in the modern version and psychological problems arising in the process of its application. The study showed that the majority of both students and teachers have a positive attitude towards the form of distance learning that was used during the COVID-19 pandemic. At the same time, a number of problems were discovered not only of an organizational and technical, but also of a psychological nature. As the main disadvantage of distance learning, the interviewed students and teachers indicated that there is no direct contact between students and teachers (40% of those who rated distance education negatively). In addition, the study revealed the shortcomings of the technical base of distance learning, as well as the insufficient level of special training for both students and teachers to work in a distance mode.

Keywords: distance learning, survey, students, teachers.

Введение. Проблема внедрения информационных технологий в учебный процесс и развития дистанционного образования не нова. Она освещалась в исследованиях таких ученых, как О.А. Медведева [1], В.В. Михинкевич [3], В.А. Пивоваров [4], И.Н. Сертакова [5], Ж.К. Францева [6] и др.

Однако в связи с распространением инфекционного заболевания, получившего название COVID-19, эта проблема приобрела особую остроту. Все вузы вынужденно перешли на дистанционное обучение. В связи с ограниченностью временного ресурса при полном переходе от очного образования к дистанционному возникло значительное количество проблем как технического, так и психологического плана. Основная нагрузка легла на профессорско-педагогический состав, которому пришлось кардинально пересмотреть методы работы со студентами и на самих обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации совместно с Институтом социального анализа и прогнозирования РАНХиГС провели опрос более 30 тысяч преподавателей по всей стране [2], что составило около 15% всего профессорско-преподавательского состава российской высшей школы. Результаты исследования показали, что преподаватели организационно готовы к переходу на дистанционные форматы обучения, однако психологически не принимают столь резкий разрыв с традиционным очным обучением. Скептический настрой к происходящему обусловлен как особенностями преподаваемых дисциплин (например, технические и экспериментальные), так и консервативными взглядами на природу обучения.

Согласно данному исследованию, в качестве основных угроз, связанных с переходом на дистанционный формат, называют:

- 1) спад мотивации студентов к обучению;
- 2) нехватку у студентов навыков и умений для поддержания дисциплины и усердия в дистанционном обучении;
- 3) эмоциональные срывы как студентов, так и преподавателей;
- 4) рост нагрузки на преподавателей;
- 5) отсутствие в системе образования индивидуального подхода, обезличенность;
- 6) невозможность контролировать уровень знаний;
- 7) ограничение в ряде направлений (прежде всего, технических, математических) на дистанционную передачу знаний;
- 8) формализация процессов образования, склонность к шаблонным, унифицированным решениям.

Целью нашего исследования было выявить те психологические и организационные проблемы, которые возникали при стремительном внедрении дистанционного обучения в ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» и другие высшие учебные заведения Республики Крым в период первого семестра 2020-2021 учебного года. В анкетировании приняли участие 743 человек, из них 83 преподавателя и 660 обучающихся различных направлений подготовки.

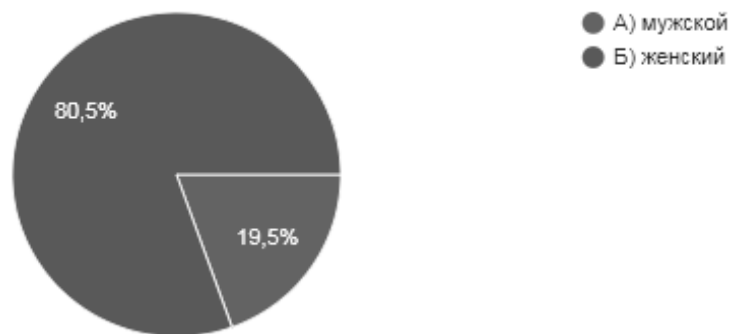


Рисунок 1. Распределение респондентов-преподавателей по половому признаку

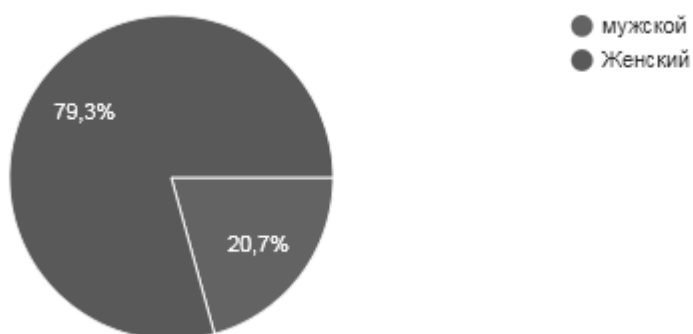


Рисунок 2. Распределение респондентов-обучающихся по половому признаку

Можно видеть, что распределение опрошенных преподавателей и обучающихся по половому признаку практически идентичное, что характерно для учебных организаций гуманитарного профиля.

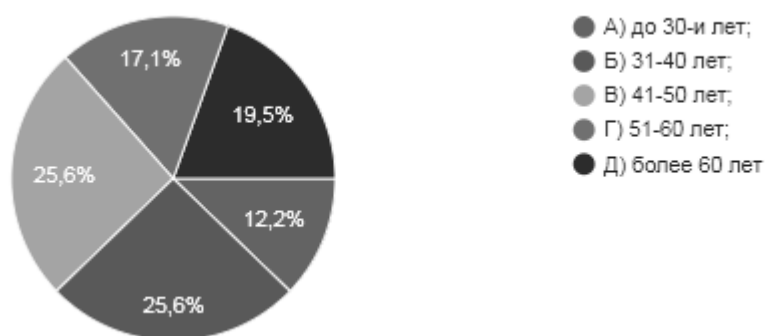


Рисунок 3. Распределение респондентов-преподавателей по возрасту

Представленные данные показывают, что возраст половины опрошенных преподавателей находится в интервале от 31 года до 50 лет, молодых преподавателей (до 30 лет) - 12,2%, а преподавателей старше 60 лет – 19,5%. Определенный интерес представляло распределение опрошенных преподавателей и обучающихся по направленности их профессиональной деятельности и обучения.

Можно видеть, что большинство опрошенных преподавателей относятся к представителям гуманитарной направленности.

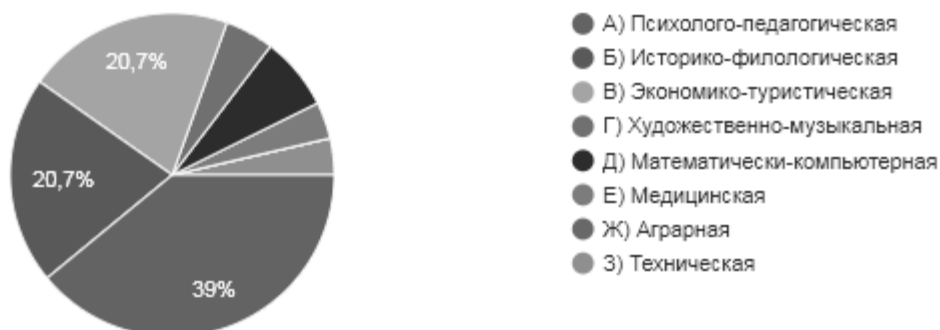


Рисунок 4. Распределение опрошенных преподавателей по направленности педагогической деятельности

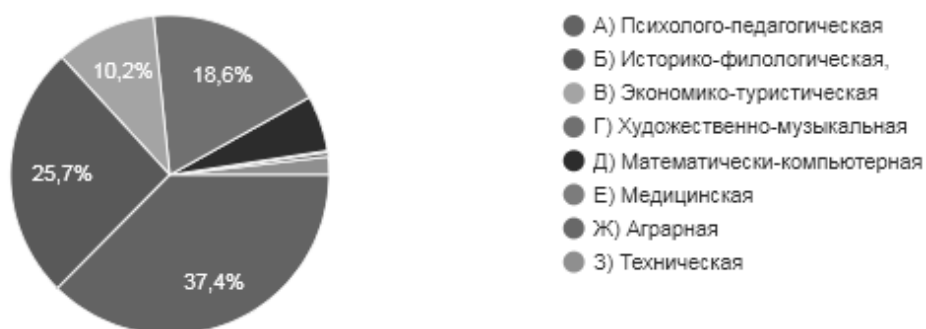


Рисунок 5. Профессиональная направленность опрошенных обучающихся

Распределение респондентов-обучающихся по направленности будущей профессии соответствовало распределению респондентов-преподавателей.

Центральным вопросом нашего исследования был вопрос «Как Вы относитесь к дистанционному обучению в сегодняшнем варианте?».

Ответы респондентов-преподавателей обследованных высших учебных заведений распределились следующим образом: 32,9% -положительно относятся к данному формату обучения; 28% - нейтрально; 25,6% высказали отрицательное мнение; 8,5% - крайне отрицательно относятся и всего 5% оценивает такой формат крайне положительно.

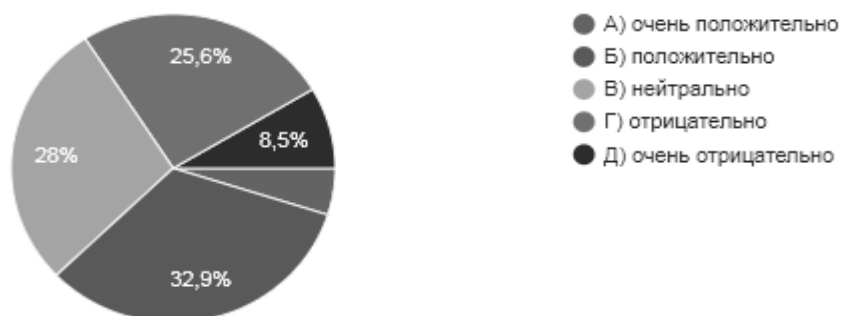


Рисунок 6. Отношение респондентов-преподавателей к дистанционному обучению

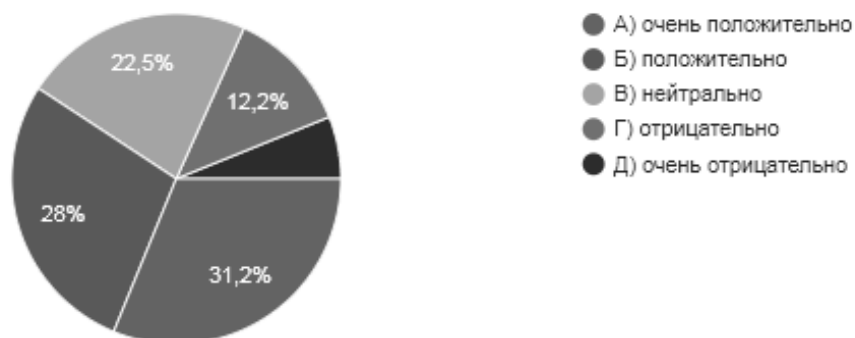


Рисунок 7. Отношение респондентов-обучающихся к дистанционному обучению

Ответы на вопрос «Как Вы относитесь к дистанционному обучению в сегодняшнем варианте?» опрошенных обучающихся, в процентном соотношении имеют следующую градацию: 31,2% из опрошенных выразили крайне положительное отношение к дистанционному формату обучения; 28% - оценивают положительно; 22,5% - относятся нейтрально; 12,2% - выразили отрицательное отношение и 6,1% из опрошенных выразили крайне отрицательное отношение к дистанционному формату обучения.

Можно видеть, что опрошенные обучающиеся в своем большинстве относятся к дистанционному обучению положительно и очень положительно. Среди преподавателей тех, кто относится к дистанционному обучению очень положительно, было всего 5%. Отрицательное отношение со стороны преподавателей к дистанционному обучению количественно выше, чем со стороны обучающихся.

Ответы на вопрос «Чем обусловлено Ваше положительное отношение к дистанционному обучению?» у респондентов-педагогов распределились следующим образом:

- 47 % отметили - «Можно предоставить хорошо структурированный материал»;
- 19% - «Можно сделать или найти хорошие презентации»;
- 12% - «Хорошую лекцию можно найти в YouTube»;
- 12% - «Свой текст лекции можно не читать, а выставить на сайте»;
- 10% - «Можно отвлечься «на минутку» без особого ущерба для учебного процесса».

А также были предложены единичные, собственные варианты ответа:

- Безопасность с точки зрения распространения коронавирусной инфекции.
- Если студент отсутствует на лекции, он может ознакомиться с материалом позже.
- Легче изъясняться в письменной форме.

- Больше времени не только для подготовки непосредственно к занятиям, но и на научную и методическую работу, поскольку не надо тратить время на транспорт и приведение себя к соответствующему внешнему виду.

- На практических занятиях (семинарах) студенты работают активнее.

Ответы на вопрос «Чем обусловлено Ваше положительное отношение к дистанционному обучению?» у респондентов-обучающихся распределились следующим образом:

- 40% - «Подается хорошо структурированный материал».
- 17% - «Представляются хорошие презентации».
- 20% - «Лекцию можно не конспектировать, текст лекции выставляется на сайте».
- 23% - «Можно отвлечься «на минутку» без особого ущерба для учебного процесса».

Также были предложены единичные, собственные варианты ответа:

- Вероятность заболеть снижается.
- Страшно ехать в забитых автобусах в университет и сидеть в маленьких аудиториях всем вместе.
- Основной положительный момент заключается в минимизации риска заражения коронавирусной инфекцией, также импонирует тот факт, что без потери качества процесса обучения сокращаются затраты на дорогу и питание, как финансово, так и по времени.

- Некоторые преподаватели разрешают сдавать задание до конца дня, вместо того, чтобы сразу их отправлять, если ты в данный момент занят.

- Можно обучаться в комфортных условиях и без вреда для здоровья.
- Составление собственного графика работы, удобного лично для тебя самого.
- «Более располагающая обстановка для творчества, хороший мольберт, освещение, наличие всех красок под рукой» отмечают художники.

- Больше времени для выполнения заданий.

- Скорее положительно, чем отрицательно, однако в сегодняшней ситуации, когда опять резко возрос темп заболеваемости коронавирусом, просто необходимо переводить снова на дистанционное обучение, так как перемещаться по городу может быть опасно.

- Экономия средств и времени.
- Не нужно тратить время на автобус.
- Текст лекции выставляется на удобной платформе, можно заниматься в более комфортных условиях.

- Иногда это плюс, в случаях если плохая погода, или внезапные проблемы со здоровьем и т.д - можно попасть на занятие удаленно, не выходя из дома. Но в качестве "разовых акций".

- Можно совмещать учебу с работой или уходом за ребенком.

Таким образом, можно видеть, что положительное отношение обучающихся к дистанционной форме обучения обусловлено как объективными факторами, связанными с изменением структуры учебного процесса и соблюдением санитарных требований в период коронавирусной пандемии, так и рядом

субъективных психологических моментов.

Ответы на вопрос «Чем обусловлено Ваше отрицательное отношение к дистанционному обучению?» у респондентов-педагогов распределились следующим образом:

- 40% - отметили «Нет непосредственного контакта со студентами, не видно их глаз и физиономий»;
- 40% - «В очной лекции и практическом занятии преподаватель дает еще много добавочного материала, не входящего в текст лекции»;
- 20% - «Приходится тратить гораздо больше времени на подготовку к лекциям и практическим занятиям».

Также были предложены единичные, собственные варианты ответа:

- Ощущение оторванности от коллектива, ограничение «живого» общения с коллегами и студентами, гиподинамия. Невозможность контроля восприятия материала студентами – не доверяю ответам с той стороны экрана.

- Нет обратной связи, нет контроля над усвоением материала (Тесты можно списать или угадать), плохое соединение через интернет, пропадает связь и т.п.

- Нет прямого контакта с аудиторией - невозможно отследить реакцию на подаваемый материал.

- Снижается качество усвоения материала без личного контакта, нет возможности управлять аудиторией.

- Психологическая усталость, повышенное эмоциональное утомление, тотальное нарушение санитарных норм для работы с ПК.

- Низкая мотивация студентов к обучению.

Обращает на себя внимание, что отрицательное отношение к дистанционной форме со стороны преподавателей обусловлено главным образом отсутствием непосредственного живого контакта с обучающимися. Вторым важным моментом является тот, что перестройка лекционного материала под требования дистанционного обучения лишает лекцию важных психологических нюансов.

Следует обратить внимание и на те высказывания, которые были сделаны преподавателями индивидуально в дополнение к вопросам анкеты. Дистанционная форма обучения разрывает не только непосредственную психологическую связь между обучающимися и преподавателем, но и лишает этой связи преподавателей между собой в коллективе кафедры. Такое ежедневное общение является необходимым условием психологического комфорта личности преподавателей и основой социально-психологического климата в коллективе.

Также важным является утверждение, что некоторые преподаватели тратят больше времени на подготовку к занятиям и нарушают гигиенические нормы работы с компьютером.

Ответы на вопрос «Чем обусловлено Ваше отрицательное отношение к дистанционному обучению?» у респондентов-обучающихся распределились следующим образом:

42% - «Нет непосредственного контакта с преподавателем»;

20% - «В очной лекции и практическом занятии преподаватель дает еще много добавочного материала, не входящего в текст лекции»;

20% - «Непроизвольно можно отвлечься от хода лекции и практического занятия»;

18% - «Я трачу гораздо больше времени на подготовку к занятиям».

Также были представлены единичные, собственные варианты ответа:

- Я против дистанционного обучения. Это неполноценное обучение.

- Не всегда есть возможность заниматься, условия, технические неполадки (плохой интернет, неустойчивость платформ (Skype и тд.), нет полного погружения в среду обучения, полного понимания материала, обстановка, не располагающая к учёбе. Установка на телефон, компьютер множества различных приложений, замедляющих, ухудшающих работу устройства.

- Хотя материал понятен, но очень трудно сидеть за компьютером неотрывно несколько часов, плюс запоминается меньший объем информации.

- Практические занятия должны проводиться очно. А лекции можно и дистанционно.

- Иногда бывают проблемы с интернетом у преподавателей.

- Нет возможности видеть одноклассников.

Обращает на себя внимание тот факт, что обучающиеся единодушны с преподавателями по вопросу непосредственного контакта. Так же, как и среди преподавателей, 40% обучающихся отмечают его отсутствие в качестве главного отрицательного момента.

Обучающиеся солидарны с преподавателями и в оценке очных лекций, на которых царит живая атмосфера.

В качестве отрицательных сторон обучающимися указывают на ряд технических моментов, которые возникли при резком переходе от обычного к дистанционному обучению.

Интересным является замечание о том, что «нет полного погружения в среду обучения». Действительно, привычная еще со школьных лет обстановка класса, пространственное расположение учеников и учителя, психологически способствует погружению в среду обучения. В этом плане обучающиеся в высшем учебном заведении психологически нуждаются в привычной учебной обстановке, которая традиционно создается в ВУЗе.

И так же, как преподаватели, студенты страдают без непосредственных контактов с одноклассниками, что, возможно, для них имеет еще большее значение, чем для преподавателей.

Ответы на вопрос «Как, по Вашему мнению, можно улучшить дистанционное обучение?» у респондентов-педагогов распределились следующим образом:

15% - «Читать лекции только в режиме интерактивного видео».

55% - «Разнообразить ход дистанционной лекции характерными для «живой лекции» моментами».

30% - «Проводить практические занятия в прямом интерактивном режиме».

Были предложены и, собственные единичные варианты ответа:

- Не знаю! Возможно, просто отменить.

- Включать разработку дистанционных курсов в нагрузку первой половины дня, т.е. в карточку преподавателя. Так как качественная разработка и публикация дистанционных курсов весьма трудоемкий процесс.

- Каждого преподавателя обеспечить мощными техническими средствами, быстрым интернетом, оплачивать электроэнергию, дополнительно затраченную в домашних условиях, и сверхурочное время, затраченное на работу, а также доплачивать за интенсивность труда.

- Оставить классическую форму учебного процесса.

Ответы на вопрос «Как, по Вашему мнению, можно улучшить дистанционное обучение?» у респондентов-обучающихся выглядят таким образом:

40% - «Читать лекции только в режиме интерактивного видео»;

40% - «Разнообразить ход лекции характерными для «живой лекции» моментами»;

20% - «Проводить практические занятия в прямом интерактивном режиме»;

Единичные, собственные варианты ответа:

- Отменить его.

- Выдать всем учащимся ноутбуки за счёт государства.

- Не вводить режим дистанционного обучения.

- Позволить индивидуальные занятия проводить напрямую с учителем.

- Отменить дистанционное обучение, так как этот процесс все равно в полной мере не даёт закрепиться знаниям и, как доказали учёные, человеку нужно общение для нормального функционирования мозга.

- Данный вид дистанционных работ неудобный, так как в один день могут быть и очные и дистанционные пары!

Дистанционный способ обучения требует от преподавателей и обучающихся на достаточном уровне владеть приемами работы с компьютером, ориентироваться в особенностях выбранной для обучения платформы, уметь грамотно организовать видео-лекцию. Чтобы выяснить текущую ситуацию в этой области преподавателям был задан вопрос: «Насколько Вы владеете техническими знаниями и приемами для работы в дистанционном варианте?». Ответы преподавателей на этот вопрос распределились следующим образом:

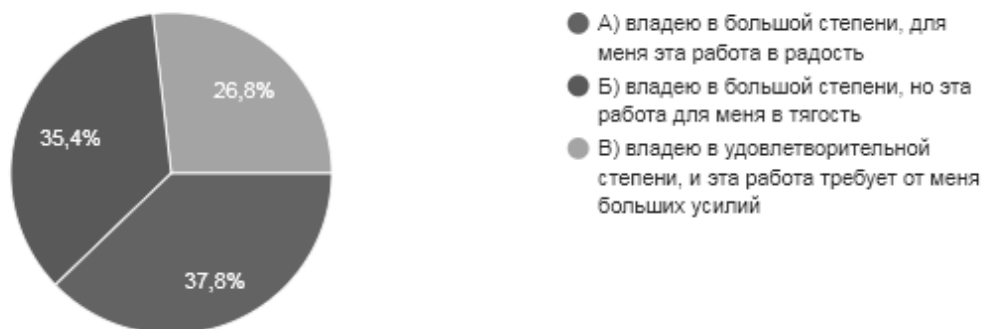


Рисунок 8. Владение преподавателями техническими знаниями и приемами работы в дистанционном режиме

Можно видеть, что большинство преподавателей (73,2%) в большой степени владеют техническими знаниями и приемами работы в дистанционном варианте. Однако для одной половины из них такая работа доставляет удовольствие, а для другой половины она в тягость. Следует также отметить, что для трети преподавателей, удовлетворительно владеющих техническими приемами, работа в дистанционном режиме требует больших усилий.

Выводы. Проведенное нами исследование позволяет сделать следующее заключение. Во-первых, отношение обучающихся и преподавателей к дистанционной форме обучения в целом положительное. При этом среди обучающихся значительное число тех, кто относится к этой форме «очень положительно». Положительное отношение обусловлено в основном более рациональной организацией учебного процесса, а также некоторыми субъективными факторами.

Во-вторых, значительное число обучающихся и преподавателей относится к нынешней форме дистанционного обучения отрицательно и даже «очень отрицательно». Главной причиной отрицательного отношения как со стороны обучающихся, так и преподавателей к дистанционной форме обучения является отсутствие непосредственного живого контакта между субъектами учебного процесса.

В-третьих, желает лучшего техническая база дистанционного обучения и ее рациональное использование, а также уровень специальной подготовки как обучающихся, так и преподавателей для работы в дистанционном режиме.

Литература:

1. Медведева, О.А. Методические основы применения информационно-коммуникативных технологий в процессе подготовки будущих специалистов в высших учебных заведениях / О.А. Медведева В сборнике: Актуальные вопросы современной науки и образования Материалы II Международной научно-практической конференции: Сборник научных трудов. ООО «НОУ «Вектор науки». 2016. С. 21-25.

2. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. – URL: https://www.minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=2603 (дата обращения: 05.08.2020).

3. Михинкевич, В.В. О проблемах применения компьютерных информационных технологий в учебном процессе вуза / В.В. Михинкевич В Сборнике трудов конференций преподавателей, студентов, магистрантов и аспирантов, посвященный 80-летию Новосибирского ГАУ. Новосибирский государственный аграрный университет, Инженерный институт. – 2016. - С. 226-228.

4. Пивоваров, В.А. Проблемное поле перехода системы высшего образования на дистанционное обучение / Вестник Воронежского государственного университета. серия: проблемы высшего образования № 4, 2020. - Учредители: Воронежский государственный университет (Воронеж) ст. 77-80.

5. Сертакова, И.Н. Новые технологии в сфере образования и образовательных услуг / И.Н. Сертакова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://analiculturolog.ru/component/k2/item/236-article> 48.html.

6. Францева, Ж.К. Инновации в образовании: перспективы и риски / Ж. К. Францева [Электронный ресурс]. – Режим доступа - URL: <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2014/11/12/innovatsii-v-obrazovanii-perspektivy-i-riski>.

Психология

УДК 159.99

кандидат психологических наук, доцент Дюпина Светлана Александровна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

СВЯЗЬ ОСОБЕННОСТЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ ПОЛЕЗАВИСИМОСТЬ/ПОЛЕНЕЗАВИСИМОСТЬ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования связи особенностей семейных отношений и формирования когнитивного стиля полезависимость/полenezависимость у испытуемых 7-8-летнего возраста.

Ключевые слова: полезависимость/полenezависимость, принятие, кооперация, симбиоз, авторитарная гиперсоциализация, маленький неудачник.

Annotation. The article presents the results of a study of the relationship between the characteristics of family relations and the formation of the cognitive style of field dependence/field independence in 7-8 years old subjects.

Keywords: field dependence/field independence, acceptance, cooperation, symbiosis, authoritarian hyper socialization, little loser.

Введение. Одной из главных целей современного образования является раскрытие всестороннего потенциала школьника. Индивидуальный потенциал реализуется максимально эффективно только при полном владении ребенком собственной познавательной стратегией. В основе индивидуальной познавательной стратегии, в том числе, заложен когнитивный стиль.

В рамках нашего исследования особую значимость имеет вопрос обсуждения возраста формирования когнитивного стиля.

М. Сакс и В. Колга (1985) утверждали, что стили обнаруживаются уже к трем годам [4].

В.В. Селиванов (1998) доказывал, что дети дошкольного возраста обнаружили склонность к полистилевому поведению в зависимости от ситуации [5].

Э.И. Маствилескер и Г. Е. Дикопольская (1976) полагали, что ребенок делает выбор "своего" стиля. При этом ему удобно выполнять определенную деятельность [3].

М.А. Холодная (2004) считала, что когнитивные стили появляются, когда ребенок в своем развитии доходит до стадии конкретных операций. Следовательно, в 7-8 лет когнитивных стилей еще нет [6].

М.А. Чисткова (2017) установила, что изучаемый нами когнитивный стиль обнаруживается уже в первом классе. Автором представлены данные, свидетельствующие о том, что первоклассники с полenezависимым когнитивным стилем превосходят своих полезависимых сверстников по ряду показателей: интеллекту, академической успешности, креативности, творческой активности [7].

Д.Н. Козыра (2017) определила, что между интеллектуальной одаренностью и когнитивным стилем младших школьников корреляционной связи не выявлено. Автор полагала, что результат может быть связан с тем, что когнитивные процессы младших школьников находятся на стадии формирования и не могут проявляться в полной мере [2].

Установленные нами связи особенностей семейных отношений и формирования когнитивного стиля полезависимость/полenezависимость у субъектов в самом начале школьного обучения могут быть использованы при всестороннем углублении дифференцированного подхода в образовании.

Изложение основного материала статьи. Для определения когнитивного стиля полезависимость/полenezависимость нами использовался детский вариант теста Г. Уиткина «Включенные фигуры» (1971) [8]. Исследование особенностей семейных взаимоотношений осуществлялось с помощью опросника родительских отношений А.Я. Варги, В.В. Столина (1988) [1]. Кроме того, мы проанализировали состав семьи испытуемых.

Опросник родительских отношений состоит из 61 вопроса, позволяющих сформировать пять шкал:

1. Принятие/отвержение. Шкала показывает эмоциональное отношение к собственному ребенку в целом. На первом полюсе данной шкалы располагаются родители, которые принимают своего ребенка таким, какой он есть. Родитель полностью понимает и принимает проявления индивидуальности ребенка, поддерживает увлечения и интересы сына или дочери. На втором полюсе шкалы расположены родители, которые не принимают ребенка таким, каков он есть. Они считают своего ребенка неумным, несообразительным, неприспособленным, бестолковым, неуспешным. Родителю трудно скрыть досаду, раздражение и злость. В отношении к ребенку отсутствуют проявления уважения. Личностные особенности отвергаются, принижаются.

2. Кооперация. Шкала обозначает социально желательный образ родительского отношения. Первый полюс означает, что родители обнаруживают истинную заинтересованность во всех играх, делах, интересах, планах ребенка. Родитель уверен в высоком интеллекте и творческих способностях ребенка. Готов поддерживать его, быть с ним на равных, понять его в спорной ситуации. Второй полюс означает, что родителю безразличны занятия и внутренняя жизнь ребенка. Родитель сомневается в любых начинаниях и задатках сына или дочери. В спорной ситуации родитель всегда занимает главенствующую позицию.

3. Симбиоз. Шкала показывает межличностную дистанцию в общении с ребенком. При высоких баллах по этой шкале можно считать, что родитель стремится к симбиотическим отношениям с ребенком. Родитель хочет оградить ребенка от любых трудностей, самостоятельного решения проблемы. Родитель испытывает повышенную и явно излишнюю тревогу за ребенка. При этом ребенок кажется младше и беззащитнее, чем это есть на самом деле. Родитель предпринимает многочисленные действия, чтобы как можно дольше оставаться с ребенком единым целым.

4. Авторитарная гиперсоциализация. Шкала выявляет степень и форму контроля над поведением ребенка. При высоком балле по данной шкале четко прослеживается авторитаризм в воспитании. Ребенок обязан делать только так, как говорит родитель. Дисциплинарные меры строгие. За малейшее отклонение от требований следует весьма суровое наказание. Родитель следит за социальными достижениями сына или дочери, сравнивая их с другими детьми. Ребенок чувствует себя значимым для родителя только в ситуации социального успеха. Родитель хорошо знает и понимает мысли, чувства, привычки, индивидуальные особенности ребенка.

5. Маленький неудачник. Шкала показывает степень понимания ребенка родителем. При высоких значениях родитель видит только маленького человека. Считает, что ребенок социально и личностно несостоятелен. Родитель ни в чем не доверяет ребенку. Ждет только неумелых действий. Все занятия и увлечения кажутся сугубо детскими, присущими младшему возрасту. Родитель ограждает ребенка от любых трудностей жизни и от самой жизни. Степень инфантильности искусственно преувеличивается родителем.

В исследовании приняли участие 160 субъектов. Первую группу составили дети 7-8 лет (80 человек). В обследовании принимало участие равное количество девочек и мальчиков. Вторую группу составили родители исследованных нами первоклассников (80 человек). В опросе родителей приняло участие 67 матерей и 13 отцов. Диагностика осуществлялась в январе-феврале 2020 года. Исследование проводилось только при высокой степени мотивации, как со стороны детей, так и их родителей.

Таблица 1

Результаты исследования когнитивного стиля полезависимость/полenezависимость по методике Г. Уиткина

Когнитивный стиль	Количество испытуемых (n)
Полезависимый	65
Полenezависимый	15

Анализ результатов определения когнитивного стиля полезависимость/ полenezависимость по детскому варианту теста Г. Уиткина «Включенные фигуры» (1971) позволил заключить: полезависимые субъекты явно преобладали в нашей выборке. Данная категория была представлена 65 испытуемыми (81,25%) (таблица 1). Полenezависимых детей выделено всего 15 человек (18,75%). Таким образом, полenezависимых детей выявлено на 40 человек (в 4,3 раза) меньше, чем полезависимых субъектов. Подобное распределение в рамках изучаемого стиля вполне ожидаемо и совпадает с результатами, полученными другими исследователями. В группе полenezависимых субъектов преобладали мальчики (9 человек и 11,25%). Девочек с данным когнитивным стилем диагностировано всего 6 человек (7,5%). Полезависимые первоклассники распределялись следующим образом: девочек выявлено 34 человека (42,5%), мальчиков диагностировано 31 человек (39,75%).

Укажем среднее время поиска простой фигуры в сложной фигуре нашими обучающимися. Полenezависимые дети (15 субъектов и 18,75%) справились с предлагаемыми заданиями в среднем за 28 секунд. При этом девочкам нужно всего в среднем 25 секунд. Тогда как мальчики тратили на выполнения задания 30 секунд. Мальчикам в среднем требовалось на 5 секунд больше времени, чем девочкам. Следовательно, полenezависимые мальчики оказались менее эффективными, чем полenezависимые девочки.

Полезависимые младшие школьники (65 субъектов и 81,25%) в среднем тратили на выполнение задания 72 секунды. Но в данном случае мальчикам была нужна в среднем 71 секунда для того, чтобы справиться с заданиями. Девочки осуществляли поиск простой фигуры в сложной фигуре в среднем за 73 секунды. В группе полезависимых субъектов мы выявили противоположную картину. Мальчикам требовалось на 2 секунды меньше времени на выполнения заданий, чем девочкам. Значит, полезависимые мальчики оказались более эффективными, чем полезависимые девочки.

В рамках нашего исследования было проанализировано соотношение когнитивного стиля и состава семьи первоклассников. Таким образом, в нашей выборке выявлено, что 51 ребенок воспитывался в полной семье (63,75 %). В неполной семье росло 29 детей (36,25%). В исследованной нами выборке преобладали полные семьи. Полных семей больше на 22 (в 1,8 раза).

Таблица 2

Когнитивный стиль полезависимость/полenezависимость и состав семьи испытуемых

Когнитивный стиль	Полная семья (n)	Неполная семья (n)
Полезависимый	43	22
Полenezависимый	8	7

Среди полenezависимых субъектов соотношение детей из полных семей (8 человек и 10%) и из неполных семей (7 человек и 8,75%) практически не отличается (таблица 2). Следовательно, состав семьи ребенка на этапе становления у него когнитивного стиля не является значимым фактором. Отметим, что в группе полезависимых субъектов 43 первоклассника (53,75%) воспитывались в полной семье, 22 обучающихся (27,5%) росли в неполной семье.

Результаты исследования родительского отношения к полезависимым/ полenezависимым детям 7-8 лет по методике А.А. Варги, В.В. Столина (1988), позволили осуществить детальный анализ по всем пяти шкалам опросника. По шкале «принятие/отвержение» было диагностировано: 56 человек (70%) обнаружили высокую степень принятия собственного ребенка. Отвержение ребенка проявили 24 родителя (30%).

Таблица 3

Результаты исследования полнезависимых/полнезависимых испытуемых по шкале «принятие/отвержение» методики А.Я. Варги, В.В. Столина

Когнитивный стиль	Принятие (n)	Отвержение (n)
Полезависимый	42	23
Полнезависимый	14	1

Следовательно, родителей, принимающих своих детей, выделено на 32 человека (в 2,3 раза) больше.

Таким образом, в целом положительное отношение к сыну или дочери показали абсолютное большинство респондентов (56 человек и 70%). Полнезависимые дети (14 человек и 93,3%) растут в семьях, где их полностью принимали родители (таблица 3). Один испытуемый с полнезависимым когнитивным стилем (6,7%) отвергаем родителями.

Полезависимые младшие школьники (65 человек и 81,25%) полностью приняты в 42 семьях (64,6%). Отверженными в родительской семье оказались 23 ребенка (35,4%). Большинство детей, показавших полнезависимый когнитивный стиль, также в полной мере приняты родителями.

Следовательно, большая часть полнезависимых детей безоговорочно приняты родителями, тогда как большая часть отвергаемых детей (23 человека и 28,75%) являлись полнезависимыми.

Высокие показатели по шкале «кооперация» диагностированы у 27 человек (33,75%). Низкие результаты по данной шкале выявлены у 53 субъектов (66, 25%). Семей с низким уровнем шкалы «кооперация» в нашей выборке выделено на 26 (в 2 раза) больше.

Таблица 4

Результаты исследования полнезависимых/полнезависимых испытуемых по шкале «кооперация» методики А.Я. Варги, В.В. Столина

Когнитивный стиль	Высокий уровень кооперации (n)	Низкий уровень кооперации (n)
Полезависимый	12	53
Полнезависимый	15	-

Родители полнезависимых младших школьников продемонстрировали только высокий уровень кооперации с детьми (15 человек и 100%) (таблица 4). Большая часть родителей полнезависимых детей (53 человека и 81,5%) показали низкий уровень кооперации в семье. Только у 12 родителей полнезависимых субъектов (18,5%) выявлен высокий уровень кооперации с ребенком. Следовательно, количество семей с низким уровнем по шкале «кооперация» больше на 41 семью (в 4,4 раза).

Высокий уровень по шкале «симбиоз» был выделен у 18 субъектов (22,5%). Симбиоз отсутствовал в 62 семьях (77,5%). Таким образом, семей с низким уровнем по шкале «симбиоз» диагностировано на 44 (в 3,4 раза) больше.

Таблица 5

Результаты исследования полнезависимых/полнезависимых испытуемых по шкале «симбиоз» методики А.Я. Варги, В.В. Столина

Когнитивный стиль	Высокий уровень симбиоза (n)	Низкий уровень симбиоза (n)
Полезависимый	18	47
Полнезависимый	-	15

Родители полнезависимых детей 7-8-летнего возраста (15 испытуемых и 100%) симбиотической связи с ними не обнаружили (таблица 5). В группе родителей полнезависимых младших школьников ситуация выглядела следующим образом: 47 детей (72,3%) не имели симбиотической связи в родительской семье. Тогда как 18 первоклассников (27,7%) были связаны с родителями глубокой и прочной симбиотической связью. В группе полнезависимых детей преобладал низкий уровень по шкале «симбиоз». Семей с низким уровнем данного показателя больше на 29 (в 2,6 раз).

Анализ шкалы «авторитарная гиперсоциализация» позволил заключить: 22 обучающихся (27,5%) воспитывались в обстановке строгой авторитарной гиперсоциализации.

Таблица 6

Результаты исследования полнезависимых/полнезависимых испытуемых по шкале «авторитарная гиперсоциализация» методики А.Я. Варги, В.В. Столина

Когнитивный стиль	Высокий уровень авторитарной гиперсоциализации (n)	Низкий уровень авторитарной гиперсоциализации (n)
Полезависимый	22	43
Полнезависимый	-	15

Однако большая часть детей, составивших нашу выборку, не испытывали в родительской семье жесткого диктата и авторитарного давления (58 человек и 72,5%).

Следовательно, семей, где процветало явление «авторитарной гиперсоциализации», меньше на 36 (в 2,6 раза).

Полезависимые субъекты (15 человек и 100%) не испытывали в семье жесткого авторитаризма и строго контроля (таблица 6). Большая часть семей наших полезависимых школьников (43 человека и 66,2%) также характеризовалась низким уровнем «авторитарной гиперсоциализации». Именно в группе полезависимых субъектов диагностирован высокий уровень «авторитарной гиперсоциализации» (22 человека и 33,8%). Однако даже в группе полезависимых детей субъектов с низким уровнем «авторитарной гиперсоциализации» больше на 22 человека (в 2 раза).

По результатам исследования наших испытуемых по шкале «маленький неудачник» выявлено: 23 родителя (28,75%) набирали высокие баллы и демонстрировали соответствующее отношение к своему ребенку. Однако 57 родителей (71,25%) не относили своего ребенка к категории хронических неудачников и верили в их успех. Значит, родителей, прочно верящих в своих детей, насчиталось больше на 34 человека (в 2,5 раза).

Таблица 7

Результаты исследования полезависимых/полезависимых испытуемых по шкале «маленький неудачник» методики А.Я. Варги, В.В. Столина

Когнитивный стиль	Высокий уровень шкалы маленький неудачник (n)	Низкий уровень шкалы маленький неудачник (n)
Полезависимый	23	42
Полезависимый	-	15

Среди родителей полезависимых детей (15 человек и 100%) отсутствовали те, кто не верил в силы и возможности своего ребенка (таблица 7). Большая часть родителей полезависимых первоклассников также не считали ребенка неудачником (42 субъекта и 64,6%). При этом 23 родителя (35,4%) полезависимых школьников не выказывали веры в силы и возможности своего ребенка. Следует отметить, что в группе родителей полезависимых субъектов преобладает отношение к собственному ребенку как к вполне способному и перспективному. Таких родителей больше на 19 человек (в 1,8 раза).

Выводы. По результатам качественно-количественного анализа полученных нами данных можно сделать следующие выводы:

1. В выборке детей 7-8 лет преобладали представители полезависимого когнитивного стиля (65 испытуемых и 81,25%).
2. Формирование когнитивного стиля полезависимость/полезависимость не зависит от состава семьи ребенка.
3. Формирование когнитивного стиля полезависимость/полезависимость обнаружило связь с особенностями семейного воспитания.
4. Полезависимые субъекты (15 испытуемых и 18,75%) характеризовались следующими особенностями родительского отношения: полным принятием, высоким уровнем кооперации, отсутствием симбиотических отношений, низким уровнем авторитарной гиперсоциализации, признанием успешности.

Литература:

1. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия: Краткий лекционный курс / А.Я. Варга. - СПб.: Речь, 2001. - 143 с.
2. Козыра Д.Н. Исследование взаимосвязи интеллектуальной одаренности и когнитивного стиля младших школьников / Д.Н. Козыра // Синергия Наук. - 2017. № 7. - С. 405-409.
3. Маствилискер Э.И., Дикопольская Г.Е. Некоторые условия формирования индивидуального стиля в решении учебных задач у школьников / Э.И. Маствилискер, Г.Е. Дикопольская // Темперамент: системное исследование. – Пермь: 1976. - С. 120-138.
4. Сакс М., Колга В. Проявления когнитивного стиля в раннем возрасте / М. Сакс, В. Колга // Когнитивные стили. Тезисы научно-практического семинара / под ред. В. Колги. – Таллинн: 1986. - С. 107-110.
5. Селиванов В.В. Мышление и личность / В.В. Селиванов // дисс. ... докт. наук. – Смоленск: 1998.
6. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. - СПб: Питер, 2004. - 384 с.
7. Чистикова М.А. Когнитивный стиль и интеллектуально-творческое развитие первоклассников / М.А. Чистикова // Теоретическая и экспериментальная психология. - 2017. Т. 10. № 3. - С. 6-12.
8. Witkin H.A., Goodenough D.R., Oltman P. Psychological differentiation: current status / H.A. Witkin, D.R. Goodenough, P. Oltman // J. of Personality and Soc. Psychology. - 1979.

УДК 159.9.072

кандидат психологических наук, доцент Ерина Инобат Аъзамкуловна

Гуманитарно-педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь);

кандидат педагогических наук Бузни Виктория Александровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

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

СТРЕСС КАК ФАКТОР СНИЖЕННОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ СРЕДИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день, проблеме стресса, снижающего работоспособность у студентов. Были изучены особенности стресса, как психологического явления. Ритм жизни, обилие информационных источников, множество требований, ответственности и обязанностей требуют от индивида наличие гибкой и выносливой психики. Стресс является не только взаимоколлирирующим фактором сниженной работоспособности у студентов, но и одним из катализаторов данного явления. В статье представлены теоретический анализ феномена стресса и работоспособности и конкретные ситуации, катализирующие снижение работоспособности у студентов. Освещены результаты начального исследования, посвященного определению уровня стресса и уровня работоспособности у студентов. В заключении представлены общие выводы и некоторые рекомендации студентам, и преподавателям для оптимизации учебного процесса, улучшения качества образования.

Ключевые слова: работоспособность, студенты, отрицательный и положительный стресс, дистресс, учебный процесс, семестры.

Annotation. The article tackles the currently essential problem of stress which reduces students' efficiency in the educational process. Analyzed are the features of stress as a psychological phenomenon. The rhythm of life, abundance of information sources, as well as numerous requirements, responsibilities and duties make an individual possess a flexible and resilient psyche. Stress is not only an interrelated factor of students' reduced learning capacity, but also one of the catalysts of this phenomenon. The article presents a theoretical analysis of the interdependence of stress and learning capacity, as well as specific situations catalyzing a decrease in students' learning capacity. Presented are the results of the pilot research aimed at determining the levels of students' stress and learning capacity. General conclusions and certain recommendations for students and teachers are proposed to optimize the educational process and improve the quality of education.

Keywords: learning capacity, students, negative and positive stress, distress, educational process, semesters.

Введение. Актуальность темы и ее важность для изучения определяется тем, что проблема влияния стресса на работоспособность, стабильность и устойчивость студентов глубоко уходит в повседневную жизнь, а навык понимания стрессовых ситуаций и умение справляться с ними все больше приобретает практическую значимость.

Стресс является не только взаимоколлирирующим фактором сниженной работоспособности у студентов, но и одним из катализаторов данного явления. Потому так важно изучение стресса, его последствий и способов разрешения стрессовых ситуаций в жизни студентов.

Изложение основного материала статьи. При исполнении социальной роли студента, индивид вынужден сталкиваться с разного рода ярко окрашенными событиями, как негативными, так и позитивными, что неизбежно приведет к реакции организма на подобного рода воздействия. На протяжении обучения показателем стресса, предполагаемо, будет иметь тенденцию к повышению в экзаменационной ситуации, и также к снижению в остальные, не вызывающие тревогу и внутреннее беспокойства, дни. Помимо сугубо учебной темы, в жизни студента могут происходить события, независимые от института, что в не меньшей степени оказывают воздействие, давление на внутреннее состояние.

Феномен стресса, как психологического явления, обусловлен множеством фактором, включая: качество жизни, экологию, индивидуальную ситуацию внутрисоциального развития субъекта и т.д. Данный аспект обучающего процесса важен в рассмотрении из-за перспективы последствий в виде психических, а также физических заболеваний, безусловно имеющих место быть при длительном влиянии и отсутствии купирования, что обуславливает актуальность выбранной темы.

Впервые термин «стресс» был введен Уолтером Кэнноном в работе, затрагивающей универсальные реакции, ныне называемые условными рефлексами «бороться или бежать». Стресс им рассматривался как неспецифическая реакция организма на посторонний раздражитель (физическим или психологическим проявлением), являющимся катализатором как внутренней, так и внешней активности, тем самым нарушающий гомеостаз, то есть постоянство внутренней среды организма. Стресс полагается определять, как реакцию на окружающие раздражители особым напряжением, оставляющим после себя определенный след, в отличии от остальных реакций являющийся более ярким проявлением, неподконтрольным индивиду.

Явление данного феномена следствие длительного воздействия, как правило, достаточно ярко окрашенных раздражителей, последствием которых становится либо повышение устойчивости к ним организма, либо, напротив, снижение. Существует как отрицательный, так и положительный стресс, в любом из случаев реакций организма соответствует описанному, однако, субъективное восприятие окрашивает дальнейшее их рассмотрение и преломление в разной форме, следствием чего выступает дифференцирование воспоминаний либо как повторный источник стресса (триггер), либо как нечто приятное, уже не вызывающее эмоциональный всплеск.

Австро-венгерский эндокринолог Ганс Селье первым ввел понятие «эустресса» в 1936 г., определяя его как благоприятную когнитивную реакцию организма индивида на стресс, что, в дальнейшем, приводит к его адаптации, увеличению функционального резерва, мобилизации ресурсов и возможностей, становлению благополучия, а также чувству удовлетворенности жизнью.

Отличный от данного вида стресса и прямо противоположный ему называют «дистресс». Это состояние можно охарактеризовать общим истощением организма, ослаблением приспособляемости, что приводит к развитию различных, нередко хронических, заболеваний иммунной системы человека.

Как при случае проявлений положительного стресса, так и отрицательного, стрессовые реакции выступают в качестве адаптивного процесса к изменяющимся условиям жизни человека, несмотря на то, что оказывают негативное влияние на когнитивные процессы, затрудняя логическое мышление, целеполагание, планирование, прогнозирование и др.

Как психологическое явление изучение данной темы затрагивал Зигмунд Фрейд, описывая два типа зарождения тревоги, беспокойства:

1) сигнализирующая тревога: реакция на предполагаемую опасность, негативно окрашенное событие, потенциально имеющее тенденцию к возникновению в будущем;

2) травматическая: развивающаяся под воздействием внутреннего источника, являющегося бессознательным.

Проблематика стресса упирается в хаотичную выраженность, индивидом может быть излишне сдержанна и контролируема, либо же не проявляется вовсе. Любой из способов переживания стресса и его выражение оказывает существенно влияние на продуктивность в разнообразных видах деятельности.

Стресс теоретически имеет влияние на снижение работоспособности в трудах как зарубежных, так и отечественных психологов, физиологов. Сама по себе работоспособность имеет больший охват изучения в психологии труда. Достаточно большое количество ученых обращались к данной проблеме, рассматривая ее и изучая с различных сторон.

Куряев И.А. исследовал стресс и стрессоустойчивость студентов. [4] Акентьев П.В. изучал формирование психической работоспособности у курсантов. Гавриков В.А., Боровик О.Н. рассматривали взаимосвязи работоспособности и характеристик психоэмоционального стресса у студентов-спортсменов. Горбачева Н.А., Жижин К.С. активацию умственной работоспособности с учетом психоэмоционального статуса студента [1, 2, 3]. Пустошная, С.Н. внимание свое направила на исследование работоспособности и пути ее повышения [6].

Шукуров Ф.А., Халимова Ф.Т., Арабзода С.Н. проводили сравнительную характеристику показателей умственной работоспособности и успеваемости студентов [7]. Щевченко С.В. анализировала научные позиции в определении критериев умственной работоспособности первокурсников [8].

Прусова Н.В. [5] работоспособность определяет, как возможность индивида выполнять определенный объем работы за определенный отрезок времени на определенном уровне эффективности и активного включения в трудовой процесс.

Анализ работ выше указанных авторов в контексте изучения учебной деятельности следует, что трудоспособность студента – уровень эффективности выполнения той или иной заданной работы в определенных, ранее установленных, сроки. В случае с рассматриваемой темой для студента актуальны оба фактора, помимо прочего стоит рассматривать ряд конкретных ситуаций, наиболее вероятно катализирующих снижение работоспособности:

- ситуация личного характера, не затрагивающая учебную деятельность, социально обусловленная: наличие в семейной обстановке напряженных конфликтов, внутренние взаимодействия со сверстниками с преобладающей обстановкой конфронтации, невозможность занять оптимальную социальную позицию в соответствии с возрастом, и т.д.;

- ситуация состояния здоровья: стресс может быть не только фактором снижения общего состояния организма в виду изменения гомеостаза, но и последствием его раннего изменения из-за заболевания физического/психического рода, также коррелирующего со стрессом;

- ситуация сниженной успеваемости: определенное количество задолженностей в учебном процессе, непонимание материала, множество пропусков по различным причинам с невозможностью их закрытия без вреда для привычного распорядка дня, конфликт с преподавателями, общее нежелание учиться из-за нелюбви к выбранной профессии;

- ситуация личностных особенностей реакций на определенные ситуации: период сессии, контрольные работы, экзаменационные сдачи вызывают, несомненно, определенные переживания у каждого студента, хотя бы в малой степени заботящегося о конечном результате обучения, однако, уровень стресса в подобных случаях сугубо индивидуален.

Для определения уровня стресса и уровня работоспособности как коррелятов в качестве изначальной точки, на начальных этапах обучения было проведено тестирование с использованием методики В.Ю. Щербатых «Тест на стрессоустойчивость», методики В.А. Андреевой «Мотивации учения и эмоционального отношения к учению», результаты представлены в таблице 1. Очное участие в исследовании приняли студенты магистранты первого курса Гуманитарно-педагогического института города Севастополя.

Таблица 1

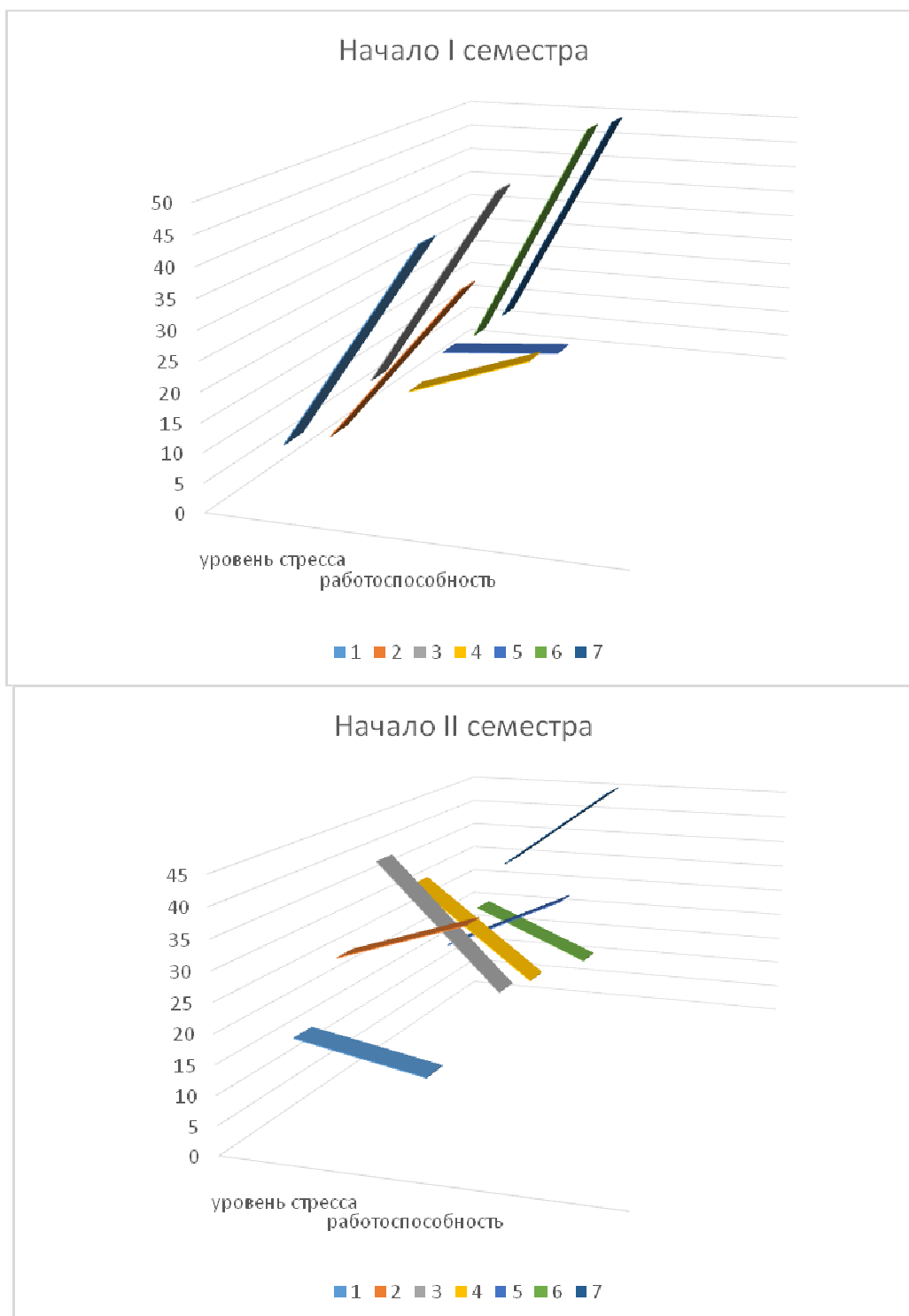
Сводные данные полученных результатов по методикам В.Ю. Щербатых и В.А. Андреевой на начало и окончания первого семестра

№	начало первого семестра		окончание первого семестра	
	Методика В.Ю. Щербатых	Методика В.А. Андреевой	Методика В.Ю. Щербатых	Методика В.А. Андреевой
	уровень стресса	уровень работоспособности	уровень стресса	уровень работоспособности
1	11 бал /ниже. ср. ур.	45 бал / I уровень	19 бал / ср. ур.	15 бал / III уровень
2	7 бал / ниже. ср. ур.	34 бал / II уровень	28 бал / ср. ур.	35 бал / II уровень
3	12 бал / ср. ур.	47 бал / I уровень	41 бал / выше ср. ур.	20 бал / III уровень
4	5 бал / ниже. ср. ур.	13 бал / III уровень	34 бал / ср. ур.	18 бал / III уровень
5	8 бал / ниже. ср. ур.	10 бал / IV уровень	19 бал / ср. ур.	29 бал / II уровень
6	7 бал / ниже. ср. ур.	50 бал / I уровень	23 бал / ср. ур.	14 бал / III уровень
7	7 бал / ниже. ср. ур.	49 бал / I уровень	29 бал / ср. ур.	45 бал / I уровень

На момент проведения тестов у испытуемых были выявлены относительно низкие показатели стресса и достаточно высокие значения работоспособности.

В связи с этим потенциально отслеживать ход развития и изменения стоит начинать непосредственно от указанного.

Для большего удобства, полученные данные были преобразованы в два графика, разбитых на начало и конец I учебного семестра соответственно, отображая корреляцию факторов уровня стресса и работоспособности:



В процессе исследования также были выявлены уровни стресса и работоспособности на начальных этапах обучения студентов. Общие результаты позволяют сделать вывод о сниженном уровне стресса у подавляющего большинства, в то время как показатель работоспособности повышен. Естественно предоставлены выводы, сделанные исходя из усредненных результатов, каждый случай у испытуемого индивидуален. С использованием тех же методик было проведено контрольное тестирование, исходя из чего были выявлены уровни стресса и работоспособности на конечном (конец первого семестра) этапе обучения. Обобщенный результат которого представляется в повышение стресса и закономерном снижении работоспособности.

Данные, полученные в исследовании, позволили выявить относительно низкие показатели стресса и достаточно высокие значения работоспособности. К концу обучения ситуация в данной социальной группе обостряется, что обуславливает снижение уровня работоспособности при повышении показателя стресса практически у всех испытуемых.

Выводы. В следствии проведенного исследования можно отметить снижение уровня работоспособности при повышении показателя стресса практически у всех испытуемых.

Опираясь на полученную статистику и данные, студентам рекомендуется следить за своим режимом дня и соблюдать баланс между работой и отдыхом. На стрессоустойчивость также оказывают влияние достаточное количество сна, регулярное питание, физические нагрузки, реализация своих потребностей посредством творческой деятельности, что позволяет отвлечься от чрезмерных переживаний касательно учебы и фиксации на неудачах и проблемах. Результаты исследования доказали - стресс является фактором сниженной работоспособности студентов. Были изучены особенности стресса, как психологического явления, по полученным показателям были сделаны соответствующие выводы: стресс в психологической литературе представляет собой явление повышенного на индивида давление, в процессе которого участвует весь организм. Стресс может как поддерживать работоспособность, являясь катализатором условий включения определенных механизмов, влияющих на ускорение выполнения заданного, так и, в продолжительном аспекте, быть ингибитором описанного по причине гуморальной реакции, влияющей на усталость, общее ухудшение состояние, апатию, потерю мотивации, нежелание действовать и т.д.

Актуальность рассматриваемой проблемы не вызывает сомнений в том, что стресс оказывает на индивида давление, влияющее в последствии на состояние его организма и способствующее как возрастанию выносливости и работоспособности студента, так и ухудшению стабильности работы во время обучения. Крайне важно учитывать стрессовый фактор при изучении работоспособности студентов, потому что он во многом определяет выносливость и мотивацию данной социальной группы во время обучения на протяжении всего учебного года вне зависимости от начала или конца семестра.

В свою очередь, преподавателям необходимо грамотно распределять учебную нагрузку и количество заданий в течении всего семестра, не делая акцентов на начало или конец учебной деятельности. Они должны учитывать влияние стресса на состояние студентов и быть осведомлены, что существует не только отрицательный, но и положительный стресс. В обоих случаях, стресс служит в качестве адаптивной реакции к изменяющимся условиям жизни человека, следовательно, способен как усилить, так и снизить общую эффективность и работоспособность студентов.

Полученные данные можно применить для оптимизации учебного процесса и улучшения качества образования населения, а также для составления рекомендаций в целях организации учебной деятельности, как преподавателей, так и студентов. Это позволит избежать в дальнейшем ошибок в разработке программ обучения, путем грамотного распределения нагрузки, позволит повысить заинтересованность студентов и сделает учебную деятельность более эффективной.

Литература:

1. Акентьев П.В. Формирование психической работоспособности у курсантов [Электронный ресурс] // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2008. – №2. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-psihicheskoj-rabotosposobnosti-u-kursantov> (дата обращения: 04.11.2020).
2. Гавриков В.А., Боровик О.Н. Изучение взаимосвязей работоспособности и характеристик психоэмоционального стресса у студентов-спортсменов [Электронный ресурс] // Достижения вузовской науки. – 2014. – №9. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-vzaimosvyez-rabotosposobnosti-i-harakteristik-psihioemotsionalnogo-stressa-u-studentov-sportsmenov> (дата обращения: 09.11.2020).
3. Горбачева Н.А., Жижин К.С. Активация умственной работоспособности с учетом психоэмоционального статуса студента [Электронный доступ] // ЗНиСО. – 2012. – №5. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivatsiya-umstvennoy-rabotosposobnosti-s-uchetom-psihioemotsionalnogo-statusa-studenta>
4. Куряев И.А. Стресс и стрессоустойчивость студентов [Электронный ресурс] // Вестник РУДН. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. – 2013. – №5. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/stress-i-stressoustoychivost-studentov>
5. Прусова Н.В. Психология труда [Электронный ресурс]: учебное пособие / Прусова Н.В., Боронова Г.Х. — Электрон. текстовые данные. — Саратов: Научная книга, 2019. — 159 с. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/81046.html>.
6. Пустошная, С.Н. Работоспособность и пути ее повышения: учебно-методическое пособие для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования / С.Н. Пустошная; под ред. С.А. Герасимова. – Архангельск: Типография ООО «КИРА», 2011. – 47 с.
7. Шукуров Ф.А., Халимова Ф.Т., Арабзода С.Н. Сравнительная характеристика показателей умственной работоспособности и успеваемости студентов [Электронный ресурс] // Биология и интегративная медицина. – 2020. – №3 (43). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitel'naya-harakteristika-pokazateley-umstvennoy-rabotosposobnosti-i-uspevaemosti-studentov> (дата обращения: 27.01.2021).
8. Щевченко С.В. Научные позиции в определении критериев умственной работоспособности первокурсников [Электронный ресурс] // Теория и практика общественного развития. – 2014. – №13. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnye-pozitsii-v-opredelenii-kriteriev-umstvennoy-rabotosposobnosti-pervokursnikov> (дата обращения: 27.01.2021).

УДК:159.9.072

кандидат психологических наук, доцент **Калашникова Ольга Владиславовна**
 Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
 Федерального государственного автономного образовательного учреждения
 высшего образования «Российский государственный
 профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы особенностей мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов педагогического вуза. В работе актуализируется необходимость анализа изучения мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов педагогического вуза с целью повышения качества образования.

Ключевые слова: студент педагогического вуза, мотивация, учебно-профессиональная деятельность, мотив, иерархия мотивов, структура мотивов.

Annotation. This study is devoted to the study of the problem of the peculiarities of motivation of educational and professional activities of students of a pedagogical university. The paper actualizes the need to analyze the study of the motivation of educational and professional activities of students of a pedagogical university in order to improve the quality of education.

Keywords: student of a pedagogical university, motivation, educational and professional activity, motive, hierarchy of motives, structure of motives.

Введение. Современное состояние системы образования в Российской Федерации характеризуется значительными организационными и содержательными переменами. Ожидания к работникам образовательных организаций существенным образом повышаются. Именно поэтому требования к качеству профессиональной подготовки будущих специалистов системы образования сталкиваются с поиском новых концепций к мотивированию в соответствии с современной ситуацией.

Одним из условий достаточной подготовки студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности в образовательной сфере становится развитие их мотивационных особенностей, так как именно мотивационно-потребностная сфера создает основу для проявления различных форм активности студентов, как в ходе учебно-профессиональной деятельности, так и для будущей профессиональной деятельности.

Потребности и мотивы являются одними из значимых движущих сил в развитии специалиста-профессионала системы образования. Именно поэтому проблема формирования и развития мотивации учебно-профессиональной деятельности становится достаточно важной и актуальной в рамках организации учебного процесса.

Мотивационный компонент учебно-профессиональной деятельности достаточно изменчивая составляющая, поддающаяся коррекции и влиянию как с внутренней, так и внешней стороны. Даже в том случае, если выбор будущей профессии был сделан человеком не вполне осознанно и самостоятельно, то в результате целенаправленного воздействия со стороны педагогического коллектива, возможно, сформировать устойчивую мотивационную составляющую его обучения. Тем самым, создать условия успешной профессиональной адаптации и профессиональном становлении его, как специалиста в будущем. Именно поэтому важным компонентом сопровождения учебно-профессиональной деятельности в условиях педагогического вуза становится изучение мотивов выбора направления подготовки, анализ динамики изменений мотивационного отношения в процессе обучения, выявление условий и факторов, влияющих на данные изменения с целью их последующей корректировки. Данный аспект подготовки современных специалистов в области педагогического образования требует серьезного усиления практической направленности и ориентирования студентов в будущей профессиональной деятельности.

В современной зарубежной и отечественной психолого-педагогической науке имеется достаточное количество прикладных исследований, посвященных профессиональному становлению педагога и учета в данном процессе мотивационной составляющей. Так, можно выделить теории профессионального становления специалиста Зеера Э.Ф., Павлова А.М., Рудей О.А., Сыманюк Э.Э. и другие. Проблемы мотивации на этапе учебно-профессиональной подготовки педагогов рассмотрены Бакшаевой Н.А., Вербицким А.А., Глуханюк Н.С., Марковой А.К., Кузьминой Н.В., Якуниной В.А. и другими учёными. Вместе с тем, при достаточном количестве фундаментальных исследований вопросы практико-ориентированного характера по проблеме мотивационной готовности к учебно-профессиональной педагогической подготовке рассмотрен недостаточно. Поэтому возникает необходимость на этапе подготовки к педагогической деятельности выделить группу мотивов, имеющих профессиональную направленность, определить их особенности и предложить систему сопровождения развития данного процесса, что, в конечном итоге, позволит сформировать более высокий уровень профессиональной компетентности выпускников.

Изложение основного материала статьи. Однозначного толкования понятию мотивация в современной науке выделить сложно. Чаще всего под данным понятием понимается система побуждений, которая вызывает различные формы активности человека, направляющие его поведение и деятельность [1].

Мотивацию учебно-профессиональной деятельности можно рассматривать как динамический процесс, в котором происходит постоянный выбор альтернатив и принятие личностных субъективных решений. Данный процесс проявляется в целенаправленных действиях и выступает как определенное побуждение к ним.

Важной проблемой теории мотивации считается исследование факторов, влияющих на повышение ее эффективности в учебно-профессиональной деятельности с целью сомоактуализации и саморазвития самого обучающегося.

В большинстве научных теорий мотивация учебно-профессиональной деятельности рассматривается как один из частных видов мотивации. Она имеет определенную структуру, в которой можно выделить:

- внутреннюю мотивацию: процессуально-результативную (познавательные мотивы, которые направлены на удовлетворение потребностей в интеллектуальной деятельности, в формировании профессиональных компетенций);
- внешнюю мотивацию: направленную на взаимодействие с окружающим миром (широкие социальные мотивы, связанные с удовлетворением потребностей в общении, в оценке, одобрении, желании избежать неудач, занять определенное место в мире и т.п.);
- узколичностную мотивацию.

Все структурные составляющие мотивации учебно-профессиональной деятельности необходимы студенту педагогического вуза для эффективного ее освоения, т.к. первая мотивационная группа оказывает воздействие на познавательную сферу, помогает преодолевать проблемы и сложности; вторая мотивационная группа определяет деятельность студента на внешнем уровне и формирует его ценности, помогает оценивать адекватность, определенную общественными нормами; третья составляющая показывает, что выбирая и осваивая учебно-профессиональную деятельность, студент ориентируется на ее содержание и преломляет его через узколичностные ожидания [3].

Мотивация учебно-профессиональной деятельности отличается рядом специфических особенностей: зависимостью от образовательной системы; организации учебного процесса; объективными и субъективными особенностями обучающегося и педагогов; спецификой предметных знаний. Результаты исследований А.К. Марковой показали, что разнообразный опыт учебно-профессиональной деятельности студентов педагогического вуза сам по себе, чаще всего, не приводит к мотивационным изменениям. Она создает условия для усиления активности студентов, изменения их отношения к изучаемым предметным областям, к самому себе, к другим людям и т.п. Все это в своей совокупности будет воздействовать на мотивационную сферу студента [4]. То есть, учебно-профессиональная деятельность влияет на характер мотивации не прямо, а опосредованно через систему взаимодействия с педагогами, со сверстниками, уровнем успешности в деятельности и др.

В рамках данных исследований была создана субъективная модель учебно-профессиональной мотивации. В рамках которой, студент педагогического вуза рассматривается как субъект учебно-профессиональной деятельности и в качестве субъекта мотивационной сферы. Становление студента как субъекта мотивационной сферы происходит в течение всех лет обучения и позволяет стать личностно зрелым, готовым и способным к саморазвитию и максимальной самореализации в профессии [2].

В рамках исследования мотивации учебно-профессиональной деятельности в педагогическом вузе было также установлено, что профессиональный интерес студентов влияет на мотивацию учебно-профессиональной деятельности. Это влияние может быть опосредованно такими факторами, как профессиональная значимость изучаемой предметной области, личный интерес к изучаемому материалу, удовлетворенность качеством предлагаемого педагогом материала, субъективная сложность изучаемого предмета и т.п. Данные вопросы рассмотрены в исследованиях Н.А. Бакшаевой, А.А. Вербицкого, Н.С. Глуханюк, А.М. Павловой др.

Нужно отметить, что мотивация учебно-профессиональной деятельности в педагогическом вузе имеет субъективный характер и во многом зависит от степени успешности обучения студента. Так, успешность более сильных студентов в большей степени обусловлена особенностями процессуально-результативной мотивации, самоорганизации и т.п., а у слабых студентов на первое место выходит внешняя мотивационная компонента: уровень организации учебного процесса, качество преподавания и т.п. [5]. Поэтому и управление мотивационными процессами будет различаться: в первом случае нужно влиять на мотивационную сферу самого студента; во втором случае – необходимо совершенствовать различные стороны учебного процесса и затем выходить на его внутреннюю составляющую [6].

Процесс овладения студентом учебно-профессиональной деятельностью в педагогическом вузе должен опираться на мотивационную составляющую, которая имеет свое динамическое развитие, а, следовательно, ей можно управлять. Мотивация учебно-профессиональной деятельности имеет полимотивированную структуру, в которой важны все компоненты. Развитость мотивации, её составляющие определяют активность субъекта в образовательном процессе. На мотивацию влияют содержание учебно-профессиональной деятельности, методика преподавания, взаимоотношения в студенческом коллективе и т.п. [7].

С целью изучения особенностей мотивации учебно-профессиональной деятельности на базе филиала РГППУ в г. Нижний Тагил было проведено исследование в котором приняли участие 550 студентов с 1 по 4 курс, обучающихся на направлениях педагогическое образование и психолого-педагогическое образование. Студентом был предложен ряд тестовых методик: анкета «Мотивы учения в вузе»; методика «Мотивация к успеху» Т. Элерса; методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» А.А. Реана и В.А. Якунина. Результаты исследований анализировались с использованием методов математической статистики.

Описывая диагностический инструментарий необходимо отметить, что целью проведения анкеты являлось определение ведущих мотивов учебно-профессиональной деятельности.

Методика, разработанная Т. Элерсом, была использована для того, чтобы выявить группы студентов с разной мотивацией достижения успеха.

С помощью методики А.А. Реана и В.А. Якунина были определены ведущие мотивы учения студентов педагогического вуза в соответствующей иерархии мотивов.

В ходе анализа анкетных данных получены следующие результаты. Представим их по годам обучения. На I курсе ведущими являются социальные мотивы и мотивы престижа (48% и 32%), на II курсе – социальные и познавательные мотивы (51% и 15%), на III курсе – познавательные и социальные мотивы (34% и 21%), на IV курсе – познавательные и профессиональные мотивы (46% и 32%).

Анализируя полученные результаты необходимо отметить, что социальные мотивы, которые составляют внешний мотивационный компонент, являются ведущими на первых двух курсах, но продолжают иметь значимость и на третьем курсе. Внутренние мотивы (познавательные и профессиональные) характеризуют завершающие курсы обучения. Это является явным доказательством того, что на первых курсах осознанного отношения к учебно-профессиональной деятельности у студента педагогического вуза пока чаще всего отсутствует, они понимают социальную значимость своего выбора, но личностного познавательного отношения к ней у них пока не сформировано. На первом курсе срабатывает и мотив престижа, установка на

то, что удалось реализовать свои амбиции и стать студентом высшего учебного заведения. Но необходимо отметить, что на последующих курсах данный мотив становится не актуальным и начинает занимать одно из последних мест, это является одним из доказательств, что в юношеском возрасте престижность педагогической деятельности не высока. На втором курсе, пусть не на очень большой выборке, но появляются познавательные мотивы, рост процента которых наблюдается до выпускного курса. Данный показатель начинает свидетельствовать о том, что происходит усиление интереса к содержанию образования, вероятнее всего, это связано с появлением в учебных планах профессиональных, практико-ориентированных дисциплин и различных видов практик, которые четко показывают специфику будущей профессиональной деятельности. Это является и одним из оснований того, что к выпускному курсу появляются четко осознанные и профессиональные мотивы учебно-профессиональной деятельности. Приближаясь к выпуску из педагогического вуза, студенты реально думают о трудоустройстве в профессии, профессиональной самоактуализации и т.п.

Необходимо отметить, что данная тенденция мотивации учебно-профессиональной деятельности наблюдалась не зависимо от профиля педагогического образования.

На следующем этапе исследовательской деятельности была поставлена цель определения влияния сформированности мотивации достижения успеха на продуктивность учебно-профессиональной деятельности (с помощью тестового задания Т. Элерса).

Анализ полученных данных позволил определить, что на первом курсе наблюдается явное ориентирование студентов на мотивацию достижения успеха (67%). Скорее всего, эти высокие показатели свидетельствуют о том, что у данной группы испытуемых, особенно в ситуации адаптации к новым учебным требованиям, возникает внутренняя потребность соответствовать требованиям высшей школы и оправдать свои ожидания с выбором учебного заведения.

На втором и третьем курсах наблюдалась явная тенденция снижения мотивации достижения успеха (на 17% и 22%). Данный результат, возможно, объяснить тем, что процесс адаптации уже завершен. У студентов выработались уже представления об особенностях вузовского обучения, их степень осознания выбранной профессии становится более серьезной, а вот профессиональная направленность вузовской подготовки, недостаточна велика, поэтому возникают ситуативная тревожность с позиции правильного выбора жизненного и профессионального пути, повышается самокритичность, наблюдаются явные проявления кризиса профессионального обучения. Поэтому на этом этапе очень важна помощь со стороны педагогов, позволяющих поддержать профессиональный выбор студентов.

На четвертом курсе у студентов наблюдается положительная динамика в развитии мотивации достижения успеха – 56%, она практически возвращается к показателям первого курса. Это можно объяснить рядом причин: кризис профессионального обучения завершен, получен положительный опыт в ходе учебно-профессиональной деятельности, видны перспективы получения диплома о высшем образовании и возможности трудоустройства, возникают реальные профессиональные и карьерные перспективы.

Нужно отметить, что группа студентов, имеющая высокие показатели мотивации достижения успеха имела более высокую учебную успешность (средний балл данной группы студентов – 4,34). В то время как, группа студентов, имеющих низкие показатели мотивации достижения успеха, имела низкие показатели успешности обучения (средний балл – 3,42). Конечно, было бы не совсем корректно утверждать, что высокая результативность учебно-профессиональной деятельности напрямую зависит от данного мотивационного показателя, но студенты с явно выраженной мотивацией достижения успеха стремятся к своему развитию во всех направлениях жизнедеятельности.

С целью уточнения полученных данных были определены ведущие мотивы учебной деятельности студентов с помощью методики А.А. Реана и В.А. Якунина. В ходе проведения исследования с помощью данной методики были получены следующие данные.

На I и II курсе ведущими для большинства студентов (52% и 48%) являются внешние социальные мотивы: «освоить деятельность полезную для людей», «качественно обучать детей», «освоить социально значимую профессию учителя» и т.п. Мотивы внутренней направленности, связанные с содержанием обучения, занимают вторые места (34% и 36%). На третьем месте находятся отрицательные мотивы (14% и 16%).

Данный выбор мотивов можно считать не столь эффективным для учебно-профессиональной деятельности, прежде всего, в силу отсроченности результата в данном направлении, так как реализация данного мотива сможет произойти через достаточно длительный промежуток времени. Данные мотивы свидетельствуют об интересе к самоутверждению на внешнем уровне. Также это может быть связано с возрастными особенностями юношеского возраста, когда ориентация на внешние стимулы и проявления является наиболее значимым моментом деятельности.

У студентов III курса на первом месте продолжают оставаться социальные мотивы (46%). На второе место выходят профессионально-познавательные мотивы (42%). Пусть не столь значимо, но наблюдается их рост, особенно по сравнению с I курсом (на 8%). Это может являться доказательством, что кризисные явления профессионального обучения благополучно преодолены и можно говорить о возникновении профессионализации студентов. На третьем месте продолжают оставаться отрицательные мотивы (12%) и они связаны с ростом положительной направленности обучения.

На IV курсе лидирующую позицию начинают занимать профессионально-познавательные мотивы (56%). Рост значимости данных мотивов имеет явную положительную динамику и это напрямую связано с перспективой реализации через профессию по окончании вуза. На второе место выходят мотивы личного престижа (24%), студентов начинает явно интересовать проблема статусности, реализации своих возможностей и их признание окружающими. Это группа мотивов напрямую связана с социальными мотивами, но имеет акцент на самом субъекте учебно-профессиональной деятельности. На третье место выходят отрицательные мотивы (10%). Их возникновение связано с затруднениями, которые могут возникнуть на заключительном этапе вузовского обучения (защита ВКР, сдача государственного экзамена, прохождение производственных практик и т.п.), не уверенности в себе, страха в том, что полученная профессия не соответствует его ожиданиям и т.д.

Результаты исследований по методике А.А. Реана и В.А. Якунина не вступают в противоречие с ранее полученными данными и подтверждают их. Можно заметить незначительную разницу в количественном выражении, которая не имеет принципиальных различий.

На заключительном этапе исследования с помощью коэффициента ранговой корреляции была осуществлена попытка определения того, какие мотивы учебно-профессиональной деятельности являются доминирующими у студентов, демонстрирующих высокие показатели успеваемости и высокий уровень сформированности мотива достижения успеха. Так, у данной группы студентов сочетаются профессионально-познавательные мотивы (0,48) и мотивы личного престижа (0,42). У студентов, которые имеют низкий уровень мотива достижения успеха и успеваемость ниже среднего, такой зависимости установить не удалось. В этой группе доминируют социальные мотивы (0,32) и отрицательные мотивы (0,28). Эти результаты позволяют сделать вывод о том, что первая группа студентов уже в процессе учебно-профессиональной деятельности видит себя в профессиональном карьерном плане, им важно быть успешными и компетентными в своей деятельности.

Выводы. Изучение проблемы мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов педагогического вуза позволило выделить ряд особенностей:

1. Мотивация студентов является необходимым компонентом успешности учебно-профессиональной деятельности.

2. Структура мотивов учебно-профессиональной деятельности студентов педагогического вуза представляет собой сложное образование, в котором можно выделить определенную иерархию. В качестве ведущих мотивов у студентов младших курсов (1,2) являются социальные внешние мотивы, что свидетельствует об отсутствии устойчивой системы мотивов учения. У студентов старших курсов на первые места выходит группа внутренних мотивов – познавательно-профессиональных, что является доказательством эффективного формирования мотивационной сферы студентов. На каждом курсе имеет место группа студентов с выраженной отрицательной мотивацией учебно-профессиональной деятельности. Это свидетельствует о неудовлетворенности протекания процесса профессиональной идентификации. Они не намерены связывать свое будущее с учебно-профессиональной подготовкой.

3. Мотивация учебно-профессиональной деятельности студентов имеет индивидуальную направленность. На каждом курсе выделяется определенная доля студентов, имеющих низкую мотивированность на будущую профессию. Их количество уменьшается к старшим курсам.

4. Мотивация учебно-профессиональной деятельности студентов педагогического вуза имеет развивающий характер. Поэтому необходимо создать систему психолого-педагогического сопровождения одной из целей которого станет процесс оценки динамики и особенностей развития мотивов учебно-профессиональной деятельности студентов через процедуру целенаправленной диагностики.

5. Мотивация учебно-профессиональной деятельности студентов имеет управляемый характер. Студентов, начиная с первого курса, необходимо включать в активную профессионально-практическую деятельность с обязательным акцентом на персональную ответственность за ее результативность и создавать благоприятные условия для создания адекватной мотивационной модели учебно-профессиональной деятельности.

6. Наиболее проблемным периодом в решении проблемы формирования и развития мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов имеет начальный этап их обучения в педагогическом вузе. Поэтому уровень психолого-педагогического сопровождения на этом этапе должен быть более тщательным: оказание помощи по осознанию мотивов поступления в вуз, понимать текущие конечные цели обучения, мотивационные и личностные ресурсы и т.д.

Литература:

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 356 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 508 с.
3. Котов С.С. Особенности мотивации учебной деятельности студентов, обучающихся в новых социально-экономических условиях. – Диссертация ...канд. психол. наук: 19.00.03. – Тверь, 2003. – 138 с.
4. Маркова А.К. Проблема мотивации учения. / Московская психологическая школа: История и современность: В 3 т. / Под общ. ред. действ. чл. РАО, проф. В.В. Рубцова. – Т. II. – М.: ПИ РАО, МГУ, 2004. – С. 288-298.
5. Полякова И.П. Роль ценностей в процессе мотивации. – Диссертация ...канд. филос. наук: 09.00.11. – Липецк, 2003. – 163 с.
6. Шадриков В.Д. Введение в психологию: мотивация поведения. – М.: Логос, 2001. – 134 с.
7. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов. – М. – СПб., 1994. – 154 с.

Психология

УДК 159.9(045)

магистрант 3 курса Каштанова Екатерина Сергеевна

Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск);

кандидат психологических наук, доцент Вдовина Наталья Александровна

Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)

СНИЖЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛУЧЕНИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема тревожности обучающихся в организации среднего профессионального образования. Приведены данные экспериментального исследования снижения тревожности обучающихся в ГБПОУ РМ «Саранский техникум сфер услуг и промышленных технологий» города Саранска, посредством разработки и реализации программы психологического тренинга, направленной на развитие стрессоустойчивости и умения конструктивно разрешать конфликтные ситуации.

Ключевые слова: тревожность, среднее профессиональное образование, обучающиеся, стрессоустойчивость, психологический тренинг.

Annotation. The article deals with the problem of students' anxiety in the organization of secondary vocational education. The data of an experimental study of reducing anxiety in students at the Saransk College of Service and Industrial Technologies in the city of Saransk through the development and implementation of a psychological

training program aimed at developing stress resistance and the ability to constructively resolve conflict situations are presented.

Keywords: anxiety, secondary vocational education, students, stress resistance, psychological training.

Введение. Среднее профессиональное образование является промежуточным этапом между школой и высшим учебными заведениями и включает в себя характеристики обоих. Абитуриенты, поступающие на обучение в организации среднего профессионального образования, являются, по сути, еще школьниками, но к ним уже начинают предъявлять требования более свойственные студентам. Все это оказывает значительное влияние на личность обучающихся и повышает вероятность возникновения тревожности в связи со страхом несоответствия требованиям вновь сложившихся обстоятельств их студенческой жизни. Данные факторы зачастую способствуют неадекватному критическому повышению уровня выраженности тревожности.

Проблема тревожности имеет широкое распространение в научном мире, в своих исследованиях к ней обращаются: Е.Ю. Брель, А.К. Дусавицкий, А.И. Захаров, А.М. Прихожан, Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин и другие. Применительно к организациям именно среднего профессионального образования тревожность изучали такие исследователи как И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, Г.С. Абрамова, Л.Ф. Анн, Г.Ш. Габдреева, Е.Л. Дементьева и другие.

Несмотря на большое количество исследований тревожности в психолого-педагогической науке, данная проблема не теряет своей актуальности, что обусловлено постоянно растущей напряженностью в современном обществе, особенно среди молодежи, а также высокой динамичностью развития психолого-педагогических технологий. Необходимость постоянного совершенствования психологического сопровождения учащихся среднего профессионального образования, направленного на обеспечение их психологического благополучия и повышение эффективности учебной деятельности, определила цель нашего исследования, а именно: теоретическое обоснование и эмпирическая апробация программы психологического тренинга снижения тревожности обучающихся организации среднего профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. Существуют разнообразные подходы к изучению тревожности в психолого-педагогической литературе, в зависимости от ракурса его рассмотрения различными исследователями.

Некоторые из них определяют тревожность, как личностную черту, обозначающую устойчивые индивидуальные различия в склонности человека испытывать стресс, страх, ощущение опасности как мнимой, так и реальной [6].

По мнению других, понятие «тревожность» связано с ощущением эмоционального дискомфорта, вызванного предчувствием опасности или неудачи [5; 7].

Многие исследователи указывают на тревожность, как на некую индивидуальную психологическую особенность личности, которая подразумевает склонность к постоянному переживанию и ощущению сильной тревоги даже по относительно незначительным поводам [8].

При этом, тревога может иметь не только отрицательный, но и положительный характер. Только в случае потери самоконтроля и при воздействии неадекватного объекта и ситуации, тревога приобретает негативную окраску и провоцирует возникновение проблем как личностного, так и процессуального характера.

В рамках нашего исследования, мы более подробно обратились к особенностям тревожности, связанной с образовательной деятельностью, которая имеет ряд специфических особенностей.

Чаще всего, учебная тревожность рассматривается как определенный вид тревожности, проявляющийся при общении учащегося с другими участниками образовательного процесса, в урочной и внеурочной деятельности. Причины возникновения такой тревожности могут быть как индивидуальные (особенности темперамента, характера, самооценки и т.д.), так и ситуационные (особенности общения с участниками образовательного процесса) [4].

Проявление учебной тревожности также зависит и от возрастного этапа развития обучающихся, и на разных ступенях образования имеет свои особенности. Что касается среднего профессионального образования, то его субъекты являются представителями юношеского периода. И, как известно, именно на период юношества приходится необходимость принятия первых самостоятельных ответственных решений, связанных с выбором профессии и своего места в жизни, определением жизненной позиции, выбор спутника жизни, которые в дальнейшем определяют всю жизнь человека. Подобная нагрузка на еще неустойчивую эмоционально-личностную сферу обучающихся организаций среднего профессионального образования зачастую провоцирует повышение уровня тревожности на данном возрастном этапе.

В качестве общих особенностей этого возраста также отмечается склонность к резким перепадам настроения от безудержного веселья к апатичному унынию и сочетание ряда полярных качеств, выступающих попеременно. Вообще, период юности отличается повешенным вниманием к своему внешнему виду, физическому развитию, именно в этом возрасте чаще всего происходят значительные преобразования и перестройки в образе жизни (случаи сильного похудения или резкого увлечения спортом и т.д.). всем известно, что юноши и девушки могут находить различного рода изъяны своей внешности и физических показателей даже там, где их вовсе нет.

Подобная восприимчивость может провоцировать появление внутренних конфликтов, которые, в свою очередь, легко могут привести к снижению самооценки, повышению уровня тревожности, и, даже, невротическим нарушениям [2].

Определенный уровень тревожности - естественная и обязательная особенность активной деятельности личности, особенно в юном возрасте. У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности – это, так называемая, полезная тревожность. Оценка человека своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания. Однако повышенный уровень тревожности является субъективным проявлением неблагополучия личности [1].

Высокий уровень тревожности определяет такие личностные свойства как волнение, беспокойство, заниженная самооценка, низкий уровень притязаний, комплекс неполноценности и способствует снижению уровня развития познавательной и личностной сфер студентов. К основным проявлениям учебной тревожности можно отнести: неуверенность, мотивацию избегания неудач, ухудшение соматического здоровья учащегося, раздражительность, плаксивость, агрессивность, снижение концентрации внимания,

страхи, связанные с образовательной организацией [4].

Высокотревожные обучающиеся склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма напряженно, выраженным состоянием тревожности. Как правило, это юноши и девушки со сниженной самооценкой, неуверенные в себе, имеющие какие-либо комплексы по поводу своего внешнего вида и трудности в установлении взаимоотношений со сверстниками. Им свойственно чувство страха перед неопределенностью, излишнее волнение, поэтому они редко проявляют активность и инициативность, стараются быть в средней массе и не привлекать к себе внимания, раскрываются только среди очень близкого круга друзей. Зачастую таких людей называют скромными, застенчивыми, робкими тихонями.

Обучающиеся с повышенным уровнем тревожности обычно воспринимают себя как слабого, не дотягивающего до сверстников в физическом и интеллектуальном планах. Тревожность способствует негативной окраске отношений к самому себе, другим людям и окружающей действительности в целом [1].

Повышенный уровень тревожности, можно отнести к наиболее частым причинам затруднений общения и эффективного обучения в процессе получения среднего профессионального образования. Поэтому особую значимость приобретают те направления в деятельности педагога-психолога, которые предусматривают целенаправленное воздействие на индивидуально-личностные особенности обучающихся с целью изменения уровня их тревожности на данном этапе получения профессионального образования [3].

Среди различных технологий психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в организациях среднего профессионального образования наиболее эффективным выступает психологический тренинг, что обусловлено возрастными особенностями учащихся, их ориентировкой на активное социальное взаимодействие, проявление самостоятельности и креативности, участие в интерактивных формах обучения и развития.

Для изучения первоначального уровня тревожности обучающихся и разработки программы психологического тренинга, нами был организован констатирующий этап исследования на базе ГБПОУ РМ «Саранский техникум сферы услуг и промышленных технологий» г.о. Саранск, в рамках которого была проведена диагностика уровня выраженности тревожности обучающихся 1-3 курсов, в количестве 22 человек, в возрасте от 14 до 17 лет, среди которых 16 девушек и 6 юношей.

Использовались следующие диагностические методики: шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина, методика измерения уровня тревожности Дж. Тейлора, «Шкалы социально-ситуативной тревожности» О. Кондаша.

Результаты констатирующего эксперимента показали наличие повышенного уровня тревожности у большинства испытуемых, что обусловило необходимость целенаправленной разработки программы психологического тренинга по снижению тревожности обучающихся в организации среднего профессионального образования.

В ходе проектировочной работы были определены основные виды деятельности в рамках тренинговой программы, их логическая и временная упорядоченность, технологическая составляющая и конструирование последовательных шагов по реализации.

Основными принципами тренинговой программы по снижению тревожности обучающихся в организации среднего профессионального образования выступили: добровольность участия в занятиях; учет возрастных и индивидуально-личностных особенностей; субъектный характер взаимодействия; установление обратной связи; наличие рефлексии; оптимизация развития; постоянство состава группы.

Цель психологического тренинга: снижение тревожности обучающихся в организации среднего профессионального образования.

Задачи психологического тренинга:

- 1) развитие саморегуляции;
- 2) развитие умения конструктивно разрешать конфликтные ситуации;
- 3) обучение навыкам эффективного общения с участниками образовательного процесса;
- 4) повышение самооценки.

Занятия в рамках представленного психологического тренинга проводились на протяжении трех месяцев, с периодичностью встреч – 1 раз в неделю. В ходе реализации программы психологического тренинга обучающиеся проявляли инициативность и высокую заинтересованность, при этом в течение первых занятий отмечалась некоторая замкнутость и неуверенность в себе, ощущение дискомфорта при обращении психолога непосредственно к ним во время упражнений. Уже после нескольких встреч отмечалась положительная динамика в этом направлении, учащиеся вели себя более расковано и уверенно в процессе взаимодействия, проявляли креативность при выполнении упражнений. Особенно это касалось упражнений, связанных с сопоставлением оценок некоторых собственных личностных качеств самими участниками и взгляд на те же показатели со стороны своих сверстников. Нередко студенты были удивлены насколько сильно наши стереотипы в восприятии друг друга могут влиять на качество социального взаимодействия. В целом, после завершения тренинговой программы, учащиеся отметили положительную динамику в принятии себя, в построении конструктивных отношений с окружающими, а также в умении распознавать и регулировать свое эмоциональное состояние.

На завершающем этапе тренинговой работы, нами были сформулированы психолого-педагогические рекомендации для самих студентов и педагогов по снижению тревожности учащихся в организации среднего профессионального обучения.

Для оценки степени эффективности предложенной нами программы психологического тренинга, на контрольном этапе исследования была повторно проведена психодиагностика тревожности с использованием методик констатирующего этапа.

Сравнительные данные по методике «Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности (Ч.Д. Спилбергер – Ю.Л. Ханин) представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ выраженности тревожности по методике «Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности» Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина

Уровень	Количество обучающихся							
	Констатирующий этап				Контрольный этап			
	ситуативная тревожность		личностная тревожность		ситуативная тревожность		личностная тревожность	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Высокий	1	4,5	1	4,5	0	0	0	0
Средний	1	4,5	10	45,5	0	0	5	23
Низкий	20	91	11	50	22	100	17	77

Анализ полученных результатов, свидетельствует о том, что после проведения психологического тренинга количество обучающихся с высоким и средним уровнем ситуативной тревожности уменьшилось до 0%, а также увеличилось число испытуемых с низким уровнем до 100%. При рассмотрении информации о результатах по фактору «личностная тревожность» можно сделать вывод, что после проведения психологического тренинга количество обучающихся с высоким уровнем уменьшилось с 4,5% до 0% и средним уровнем – с 45,5% до 23%, увеличилось число испытуемых с низким уровнем с 50% до 77%.

Сравнительные данные констатирующего и контрольного этапов по методике «Шкала тревожности» О. Кондаша представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сравнительный анализ выраженности тревожности по методике «Шкала тревожности» О. Кондаша

Уровень	Количество обучающихся											
	Школьная тревожность				Самооценочная тревожность				Межличностная тревожность			
	конст. этап		контр. этап		конст. этап		контр. этап		конст. этап		контр. этап	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Высокий	1	4,5	0	0	4	18	0	0	2	9	0	0
Средний	9	41	10	45,5	12	54,5	10	45,5	10	45,5	8	36
Низкий	12	54,5	12	54,5	6	27	12	54,5	10	45,5	14	64

Анализ результатов свидетельствует о том, что после реализации психологического тренинга количество обучающихся с высоким уровнем выраженности тревожности не было выявлено. Отметим, что увеличилось количество студентов, проявляющих средний уровень выраженности тревожности по критерию «школьная тревожность» с 41% до 45,5%, уменьшилось – по критериям «самооценочная тревожность» с 54,5% до 45,5%, «межличностная тревожность» – с 45,5% до 36%. Увеличилось число испытуемых с низким уровнем по критериям «самооценочная тревожность» – с 27% до 54,5%, «межличностная тревожность» – с 45,5% до 64%. По критерию «школьная тревожность» обобщенные данные испытуемых количественно не изменились.

Сравнительные данные психодиагностики обучающихся по методике «Шкала тревожности (Дж. Тейлор)» на констатирующем и контрольном этапах исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3

Сравнительный анализ выраженности тревожности по методике «Шкала тревожности (Дж. Тейлор)»

Уровень	Количество обучающихся			
	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	абс.	%	абс.	%
Высокий (очень высокий)	2	9	0	0
Средний (с тенденцией к высокому и низкому)	10	45,5	8	36
Низкий	10	45,5	14	64

Анализ данных свидетельствует о том, что после проведения психологического тренинга количество обучающихся с высоким уровнем тревожности уменьшилось до 0%, уменьшилось количество респондентов со средним уровнем с 45,5% до 36%. Увеличилось число испытуемых с низким уровнем с 45,5% до 64%.

Достоверность различий показателей тревожности на констатирующем и контрольном этапах исследования была проверена с помощью Т-критерия Вилкоксона, результаты которого представлены в таблице 4.

Данные математической обработки по Т-критерию Вилкоксона

№	Наименование методики	Показатель	T
1.	Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина	Ситуативная тревожность	0**
		Личностная тревожность	1**
2.	«Шкалы социально-ситуативной тревожности» О. Кондаша	Школьная тревожность	28**
		Самооценочная тревожность	0**
		Межличностная тревожность	21**
3.	методика измерения уровня тревожности (Шкала Дж Тейлора)	Общая тревожность	10**

Примечание: $T_{кр}=55$ ($p \leq 0.01$) **; $T_{кр}=75$ ($p \leq 0.05$) *, для $n=22$

С помощью Т-критерия Вилкоксона были отмечены достоверные различия до и после формирующего этапа эксперимента в показателях тревожности по всем трем методикам. Достоверность различий на однопроцентном уровне значимости ($p < 0,01$).

Выводы. Таким образом, полученные данные указывают на эффективность применения специально разработанного психологического тренинга для снижения тревожности обучающихся в организации среднего профессионального образования.

Уровень выраженности тревожности обучающихся носит динамический характер в зависимости как от индивидуально-личностных особенностей, характера межличностного взаимодействия, так и от особенностей организации процесса получения среднего профессионального образования. Только комплексный подход к профилактике и коррекции тревожности может обеспечить психологическое благополучие обучающихся в стенах организаций среднего профессионального образования. Предложенная нами психологическая программа снижения тревожности может использоваться в рамках психолого-педагогического сопровождения процесса обучения в организациях среднего профессионального образования.

Литература:

1. Васильев, Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления психических ситуаций. – М.: Издательство МГУ, 1980. – 312 с.
2. Волков, Б.С. Психология юности и молодости: учебное пособие. – М.: Академический Проект: Трикста, 2006. – 256 с.
3. Долгова, В.И. Моделирование психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков в период прохождения государственной итоговой аттестации // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2016. – № 5 (135). – С. 272-278.
4. Прихожан, А.М. Психокоррекционная работа с тревожными детьми // Активные методы в работе школьного психолога. – 1990. – С. 32-55.
5. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика: учебное пособие. – Воронеж: НПО МОЛДЭК, 2015. – 304 с.
6. Спилбергер, Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // Стресс и тревога в организациях среднего профессионального образования / составитель Ю.Л. Ханин. – М.: Физкультура и спорт среднего профессионального образования, 1983. – С. 12-24.
7. Степанов, С.С. Популярная психологическая энциклопедия. – М.: Эксмо, 2015. – 672 с.
8. Тармаева, И.Ю. Оценка школьной тревожности у детей и подростков // Здоровье населения и среда обитания. – 2016. – № 6 (279). – С. 27-28.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики лингвистического образования и межкультурной коммуникации Кузнецова Елена Николаевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы Хилько (Швецова) Ольга Владимировна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ГЕНДЕРНЫЙ КОМПЛЕКС АДАМА И ВОСПИТАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена психологическому гендерному комплексу Адама, распространившемуся в настоящее время в результате изменений в обществе и во взаимоотношениях семьи и влиянию комплекса на подрастающее поколение. Психологический комплекс Адама связан с сочетанием патриархальных устаревших гендерных проекций и инфантильной позиции в семье.

Ключевые слова: психологический комплекс Адама, гендерные проекции, гендерные стереотипы, половое воспитание, гендерное поведение, маскулинность, феминность, Мужское движение, феминизм, экстремизм.

Annotation. The article is devoted to the psychological gender complex of Adam, which has spread at present as a result of changes in society and in family relationships and the influence of the complex on the younger generation. The psychological complex of Adam is associated with a combination of patriarchal outdated gender projections and an infantile position in the family.

Keywords: psychological complex of Adam, gender projections, gender stereotypes, sex education, gender behavior, masculinity, femininity, men's movement, feminism, extremism.

Введение. В нашей стране веками существовала патриархальная традиция в государственном управлении и в семье, но в настоящее время посредством информации, распространяемой Мужским движением в сети Интернет, постулируется наличие якобы негласного матриархата, - ориентации исключительно на женские интересы в семейном законодательстве и в судебном производстве. Мужское движение провозглашает «новые-старые» взгляды на семью и на взаимоотношения полов, в которых женщине уготована исключительно пассивная роль, ущемление в правах. Фактически, участники данного движения требуют лишить женщин всех гражданских прав и юридически подчинить женщин мужчинам (опекунам), феминистические же движения (те из них, которые агрессивного толка) утверждают «ненужность» мужчин в жизни государства и семьи, их вредоносность.

Таким образом, как отражение государственного кризиса, можно наблюдать и кризис семьи, устаревание гендерных проекций и стереотипов, проблемы во взаимоотношениях полов, которые сказываются на государственном и на демографическом уровне. В данной статье будет рассмотрен преимущественно психологический комплекс Адама, - целый ряд психологических проекций и стереотипов, имеющих в подсознании и выявляющихся в поведении современных мужчин и женщин и сказывающихся на воспитании подрастающего поколения.

Изложение основного материала статьи. Гендерные проекции, - часть коллективного бессознательного, присваиваемые путем интериоризации, интроспекции по мере взросления, впитываемые в образ Я и определяющие гендерное поведение.

Можно выделить следующие маскулинные проекции (мужественности) и феминные проекции (женственности). Рассмотрим необходимо при обсуждении комплекса Адама проекции обоих полов, поскольку они формируют друг друга. Гендерные проекции:

Мужчине предписывается обладать следующими чертами характера: смелость, активность и даже некая степень агрессии, ответственность, благородство, порядочность, низкий уровень аффектации («мужчины не плачут»), неразговорчивость, физическая и моральная сила, навыки в ремонте и в строительстве, являться (главным) кормильцем семьи.

Женщине полагается быть эмоционально отзывчивой, заботиться о близких, проявлять эмпатию («женскую мудрость»), обладать красивой и сексуально привлекательной внешностью (даже в зрелом возрасте), любить детей и стремиться создать семью, выполнять «женскую работу» по дому (полностью вести быт).

Присваивание проекций и следование архаичным гендерным стереотипам осложняется дефицитом объектов для идентификации: недостаток педагогов-мужчин в школе, дефицит взрослых в окружении, ярко демонстрирующих гендерное поведение (мало мужественных мужчин и женственных женщин).

Недостаток образцов маскулинного поведения в семье и в школе, противоборство полов и взаимные претензии друг к другу создают дефицит положительных примеров для самоидентификации и подражания. Согласно статистике Росстат, в период с 2005 по 2008 годы разводилось 80% пар, в сравнении с 50-ми годами XX века, когда процент разводов был 12% от всех браков. В 2011-2012 гг. разводились 53% пар [4].

Снижается и количество браков в результате низкой рождаемости в конце XX века, и, соответственно, брачного возраста достигает меньшее количество человек. Браки заключаются в настоящее время в более позднем возрасте: согласно данным Росстат, наибольший процент мужчин (33,1%) и женщин (28,5) вступает в брак в возрасте 25-29 лет [4].

Молодежь получает высшее образование к 21-23 годам, начинает профессиональную карьеру к этому возрасту, сталкивается с экономическим кризисом, который многократно усилен в настоящее время мерами по снижению заболеваемости Covid-2019. Предыдущим, сопоставимым с карантинными мерами, событием, является испанский грипп («испанка») 1918-1920 года, унесшая в мире до 5,3 % населения [8].

Заключение браков к тридцати годам и позже, можно назвать демографической неизбежной, - некоей точкой бифуркации, «периодом невозврата», поскольку даже при всех современных достижениях медицины, фертильность населения после тридцати пяти лет начинает снижаться.

Гендерные коллективные проекции, интериоризируясь, интроспектируясь, зачастую идут в разрез с характерологическими особенностями человека, с личностью и создают психологические комплексы. У женщин – комплексы Евы (образ женщины, подчиненной мужчине) и Лилит-анти-Евы (образ, построенный на сопротивлении мужской власти, Анти-Ева феминистична), а также психологический комплекс Адама у мужчин (внутриличностный конфликт между патриархальными ценностями и объективной реальностью) [1; 2; 3; 5; 6].

Комплекс Евы построен на чувстве неполноценности, на подчинении Адаму. Психологический комплекс Лилит связан с отрицанием власти Адама и приводит её к стремлению к самостоятельности. Лилит соревнуется с Адамом, Еве же свойственно перекладывать ответственность за себя на Адама (по образу патриархального общества) [6].

Ева ждет Адама в своей жизни как «решателя» всех проблем, брак для неё – инициация, и Адам не оправдывает её ожиданий, поскольку в браке её жизнь становится сложнее, ввиду новых обязанностей, чем до брака.

Адаму же внушается обществом, что вступление в брак – это своего рода сдача в плен, он осчастлививает Еву только самим фактом регистрации брака, Адам – некий приз (больше похоже на феминное поведение). Адама в браке тоже ждет разочарование: такая покорная до брака Ева начинает требовать от него мужественного поведения, ответственности.

Современные Евы не способны подчиняться Адамам, они привыкли быть на работе с ними фактически равными, а зачастую нести и большую нагрузку. Конфликт достигает максимума в декретном отпуске и в последующем отпуске по уходу за ребенком, когда Ева перестает полноценно соучаствовать в обеспечении семьи и в первый раз тяготы финансового обеспечения ложатся на Адама, к чему он не привык. Адам ощущает власть над Евой, но к ответственности он не привык.

Современными Адамами, совместно с Лилит в настоящее время пропагандируются партнерские отношения «пополам». В России идея построена как модель отношений с равным финансовым вкладом на свиданиях и в совместном проживании (мужчина за женщину не платит), от такого подхода Адамы (вразрез с

семейным законодательством) легко переходят к тому, что они не должны обеспечивать Еву в декретном отпуске.

В результате, Еву ждет разочарование: Адам командует в соответствии с патриархальными устоями, но не содержит Еву, Ева же нагружена всеми обязанностями жены.

Адам проецирует на Еву гендерные ожидания: Еве предписано быть нежной и подчиняться, в то время как Адам и Ева постоянно конкурируют на работе.

Ева, следуя комплексу неполноценности, считает брак для себя обязательным и престижным, забывая про ответственность за свой выбор партнера. Адам считает брак неким призом Еве, «сдачей в плен». В браке ожидания обеих сторон не оправдываются: они не получают той преувеличенной заботы друг о друге, которой ожидали.

Ева разочарована в Адаме: он не сделал её жизнь лучше, а, наоборот, осложнил её. Ева и Адам не готовы к партнерским отношениям: Ева претендует на роль подчиненного, Адам - на роль властелина, при этом они оба не готовы ни подчиняться (Ева), ни править (Адам). В результате – серийная моногамия, распад союзов и образование новых, при этом Ева вновь будет искать «настоящего мужчину» - ветхозаветного домостроевского Адама, но подчиняться этому тирану не в состоянии. Адам ищет покорную Еву, но перекладывает ответственность за семью на неё. Дети при серийной моногамии особенно страдают: раздельное проживание с отцом, причем, зачастую, отец вообще пропадает из жизни ребенка, новый мужчина у матери, или серия мужчин, когда она ищет «настоящего мужчину».

Отношения обостряются в отпуске по уходу за ребёнком, поскольку Адамы ждут уважения к кормильцу, но требуют, чтобы Ева подрабатывала или раньше выходила на работу. Ева ждет от Адама исполнения функции кормильца, но не покорна: она требует. Гендерная проекция «женщина-вдохновительница» имеет все черты психоманипуляции, - перекладывания ответственности. Женщины приписывают успехи мужа себе на правах жены. Мужчины перекладывают ответственность на не справившуюся жену.

В современном мире Евы перегружены домохозяйством, ведь обязанность Адама – зарабатывать денег, при этом домашние обязанности Адама редки и необременительны. Адам, вступив в брак с Евой, делегирует ей уход за собой. В отпуске по уходу за ребенком Адам будет воспринимать Еву как иждивенку, он привык к её заработной плате и на семью одной его зар. платы не хватает.

Возникшие на потребу Адамам и Евам экстремистские движения требуют обособления одного пола от другого (радикальные феминистки) и подчинения одного пола другому (Мужское движение). В настоящее время популяризируется новая экономическая модель семьи – равноправные партнеры Адам и Ева, «пололамшички», - равный вклад мужа и жены в семейный бюджет, - равная экономическая ответственность за семью, при этом «женская» работа по дому на Еве и Адам не должен содержать Еву в отпуске по уходу за ребенком, она должна содержать себя сама. Дети при таких отношениях часто ущемлены в своих правах, наблюдая, например, как отец дает ребенку только половину суммы на экскурсию, сообщая, что вторую часть денег надо получить у матери, матери дома нет, а деньги ребенку нужны срочно, но отец проявляется «принципиальность». В результате, ребенок видит, что он для родителей «совместный деловой проект», дочкивая обязанность.

В настоящее время большая часть браков распадается, и остро стоит проблема невыплаты алиментов на содержание детей. «Мужчины-бывшие отцы», которые прозваны так за употребление фразеологизма «бывшие дети», за рассуждения о том, что бывшие жены не расходуют алименты на детей, внушают детям неуважение к отцу (снова внешний локус, перекладывание ответственности), соответственно, алименты отцы платить не должны, - то есть, находят массу самооправдательных причин своему нежеланию содержать собственных детей.

В браке, как правило, Адам свои экономические усилия направляет на аттрактант, символ мужского пола – автомобиль: приобрести (если его не было) и содержать, поскольку без авто Адам «не престижен». Евы тоже жаждут обладать авто, как аттрактантом для мужчин, чтобы показать свою независимость и привлекательность для брака («получив меня, ты получаешь авто», - символ мужественности).

Ева-хранительница домашнего очага, ответственна за семейный климат, должна предвидеть и решать заранее все проблемы. При измене Адама виноват снова не он, а другая Ева-Лилит, - разлучница. При разводе Адам становится объектом возжелания Евы – холостяком, а Ева – РСП («разведенкой с прицепом»), - по утверждению экстремистских мужских движений, «развалившей семью женщиной, ничтожной и никому (другим мужчинам) не нужной».

Члены экстремистских движений типа «Мужского государства» и «Мужского движения», требуют возвращения домостроевских прав (но не обязанностей): «Адаму не принадлежит Ева и их дети (Кайны с Авелями)», значит, Адам за них не отвечает. Под «непринадлежностью» имеется в виду, очевидно, свобода Евы на развод.

Устаревшие гендерные стереотипы и проекции Адама могут, со временем, трансформироваться, но, при этом, случаются и противоположные случаи, например, Исламская революция 1979 года в Иране, в результате которой страна вновь стала жить по законам шариата: женщины лишились гражданских прав и свобод, были принуждены носить хиджабы [9].

За подобное изменение общественного уклада в домостроевском стиле и борются отечественные гендерные экстремисты. Неадекватный ответ правительства Ирана экстремистам и привел к падению страны в Средневековье.

Распространение экстремистских гендерных пабликов в России способствует активной трансформации общественного сознания, в течение нескольких десятилетий пропагандируемые ими взгляды могут стать коллективными гендерными проекциями. На данный момент в массовую мужскую лексику прочно вошли термины «немужское законодательство» и «проженские суды», а у агрессивных феминисток фразеологизмы про «свободу без (от) мужчин».

Экстремистские организации провоцируют войну полов, которая активизировалась в результате сексуальной революции и смены общественных экономических формаций, в результате которой женщины получили более активные роли в обществе, а мужчины, наоборот, снизили активность, если не абсолютную, то по обеспечению семьи.

В ходе «военных действий» на войне полов мужчины преимущественно применяют физическое насилие, а женщины совершенствуются в насилии психологическом, но тут роли могут и меняться: физическое насилие от женщин и психологическое – от мужчин, и сочетание обоих видов, как мужчиной, так и

женщиной. Новый закон о «жилищных алиментах» на ребенка или детей, которые могут обязать выплачивать отдельно проживающего от ребенка / детей родителя (чаще всего, отца) для компенсации затрат на аренду жилья вторым родителем, также меняет взаимоотношения полов в семье и после расторжения брака. Чтобы данный закон применить, нужна масса условий: например, доказать, что мать с ребенком не может жить по месту регистрации, а это доказать непросто. Психологический эффект на население данный закон произвел существенное, вызвал панические реакции. Применяться на практике закон будет редко, а отношение к перспективе вступления в брак у населения будет изменено.

В настоящее время имеются колоссальные алиментные задолженности, вызванные теневой экономикой, практикой «черных заработных плат» и неофициального трудоустройства. Такая ситуация возникла в результате краха экономики страны и построения экономики, фактически, по колониальному типу. В 2020 году произошел очередной экономический кризис, связанный с обесцениванием углеводородов вследствие ухода на изоляцию и на карантин практически всего мира в результате объявления эпидемии COVID-2019. Вследствие этого, миллиардам людей пришлось постоянно находиться дома с членами своих семей, что обострило кризис в отношениях полов в сочетании ещё и с экономическим кризисом.

В настоящее время по всему миру принимаются законы против семейно-бытового насилия, в России, в том числе, внесен законопроект «О профилактике семейно-бытового насилия в Российской Федерации» [7], в результате чего, понятию насилия в семье присваивается отдельный правовой статус, подразумевающий, что насилие в семье является отдельным видом насилия и рассматривающий семью как источник опасности для личности.

Выводы. В результате трансформации общественного устройства и экономики, в семье и в воспитании подрастающего поколения произошли следующие изменения:

- мужья и отцы перестают вносить основной экономический ресурс в семью (распространение экономической модели «пополамщиков»), сократилось общение мужчин с собственными детьми, как в браке, так и после расторжения брака;

- функцию по воспитанию подрастающего поколения чаще и активнее выполняют матери, чем отцы;

- вследствие «войны полов» и высокого процента разводов, мальчики испытывают дефицит объектов для идентификации, в результате подражают матерям и в будущих взаимоотношениях реализуют модель поведения, построенную на снижении вклада мужчины в семью, чему способствуют и свекрови, вырастившие сыновей в одиночку и оберегающие сына от обязанностей кормильца семьи;

- женщины берут активную роль в обеспечении семьи, при том, что и практически все бытовые нужды семьи обеспечивают они же, в результате испытывают эмоциональное выгорание, в результате таких нагрузок снижается количество детей в семьях, поскольку практически все обязанности по уходу за детьми и по их воспитанию возложены на мать семейства;

- возрастает количество одиноких мужчин и женщин, отказавшихся от создания семьи, или от вступления в повторный брак.

Литература:

1. Кольцова И.В., Хилько О.В. Значение просвещения педагогов и родителей в области психологических комплексов Медеи и Иокасты // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 63. – Ч. 2. – С. 328-331.

2. Кольцова И.В., Хилько О.В. Психологический комплекс Евы: перспективы разработки понятия и применения в половом воспитании населения // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 66. – Ч. 3. – С. 357-361.

3. Кольцова И.В., Хилько О.В. Значение психологического просвещения педагогов и родителей в области материнских комплексов Медеи и Иокасты // Психологическое благополучие современного человека [Электронный ресурс]: материалы Международной заочной научно-практической конференции (20 марта 2019 г.) / Урал. гос. пед. ун-т – Екатеринбург, 2019 – С. 80-86.

4. Статистика браков и разводов по данным Росстат <https://rosinfostat.ru/braki-razvodi/> (дата обращения: 11.01.2021).

5. Швецова (Хилько) О.В. Современные гендерные тенденции. [Электронный ресурс] // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. 2012. N 4. URL:<http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 11.01.2021).

6. Швецова (Хилько) О.В. Психологические комплексы Евы и Лилит (Анти-Евы): роль в половом воспитании населения Прикладная психология и психоанализ: электрон. научный журнал. – 2020. – № 1. URL:<http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 11.01.2021).

7. https://ru.wikipedia.org/wiki/Законопроект_«О_профилактике_семейнобытового_насилия_в_Российской_Федерации» (дата обращения: 11.01.2021).

8. https://ru.wikipedia.org/wiki/Испанский_грипп (дата обращения: 11.01.2021).

9. https://ru.wikipedia.org/wiki/Исламская_революция_в_Иране (дата обращения: 11.01.2021).

Психология

УДК:159.9

кандидат педагогических наук Ланских Марина Васильевна

ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород);

магистрант Андропова Татьяна Александровна

ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА МЕТОДОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР

Аннотация. Статья посвящена изучению эмоционального состояния и особенностей переживания страхов у детей старшего дошкольного возраста. В статье авторами обосновывается необходимость коррекции детских страхов и освещаются организационно-содержательные аспекты коррекционной работы. В конце статьи освещаются результаты проверки эффективности авторской коррекционной программы, формулируются итоговые выводы.

Ключевые слова: страхи, тревожность, старший дошкольный возраст, психологическая коррекция, сюжетно-ролевая игра.

Annotation. This article is devoted to the study of the emotional state and the peculiarities of experiencing fears in older preschool children. In the article, the author substantiates the need to correct children's fears and highlights the main organizational and content aspects of correctional work. At the end of the article, the author highlights the results of checking the effectiveness of the author's correction program, and formulates the final conclusions.

Keywords: fears, anxiety, senior preschool age, psychological correction, role-playing game.

Введение. Проблема детских страхов является достаточно популярной в современной психолого-педагогической науке. На сегодняшний день имеется достаточно большое количество исследований по данной тематике. Так, психологическую природу детских страхов, их этиологию и особенности проявления подробно исследовали А.И. Захаров, В.В. Лебединский, М.А. Панфилова, Л.В. Соколов и др.; причины возникновения страхов у дошкольников, а также взаимосвязь между страхами и эмоциональным развитием ребенка изучали Л.А. Ибраджиева, Ю.З. Колотова, А.Ф. Ремеева и др.; взаимосвязь детских страхов и типа семейного воспитания изучала Ю.А. Кочетова; взаимозависимость страхов и социальной ситуации развития, в частности, места жительства ребенка (город/село), исследовала Л.С. Акопян. Изучению детских страхов посвящен ряд диссертационных исследований и монографий (Е.Ю. Войнова, Ю.А. Кочетова, О.В. Тапилина, И.В. Фаустова). Необходимо отметить, что особую актуальность исследование страхов у дошкольников приобретает в современном культурно-информационном контексте.

В связи со значительным увеличением источников информации (современные медиа, Интернет, социальные сети), количество которых с начала 2000-х гг. растет в геометрической прогрессии, закономерно возросла информационная нагрузка на интеллект и волю ребенка. Историко-культурный контекст развития общества, а также свободный доступ к источникам, информирующим о катастрофах и иных трагических событиях, оказывают прямое воздействие на психику ребенка, формируя тревожные, фобические тенденции, и даже может привести к искаженному мировосприятию.

Современные исследования (И.В. Дубровина, А.И. Захаров, А.С. Спиваковская и др.) убедительно доказывают, что старший дошкольный возраст характеризуется повышенным уровнем тревожности и большим количеством страхов по сравнению с другими возрастными периодами. Это, в свою очередь, высвечивает необходимость коррекционного вмешательства. И приоритетной задачей мы считаем поиск инновационных методов и средств, которые будут эффективны для коррекции детских страхов в современных социокультурных условиях.

Изложение основного материала статьи. Комплексное исследование было проведено на базе МАДОУ Детский сад комбинированного вида № 1 г. Шебекино Белгородской области. В исследовании приняли участие 60 воспитанников в возрасте 5-6 лет.

Для констатирующего и контрольного среза нами были использованы следующие диагностические методики: методика «Изучение уровня тревожности детей дошкольного возраста» Г.П. Лаврентьевой и Т.М. Титаренко; тест «Страхи в домиках» А.И. Захарова (модификация М.А. Панфиловой); методика «Выявление уровня сформированности игровых навыков» Р.Р. Калининой.

Мы применили указанный диагностический инструментарий и получили следующие результаты:

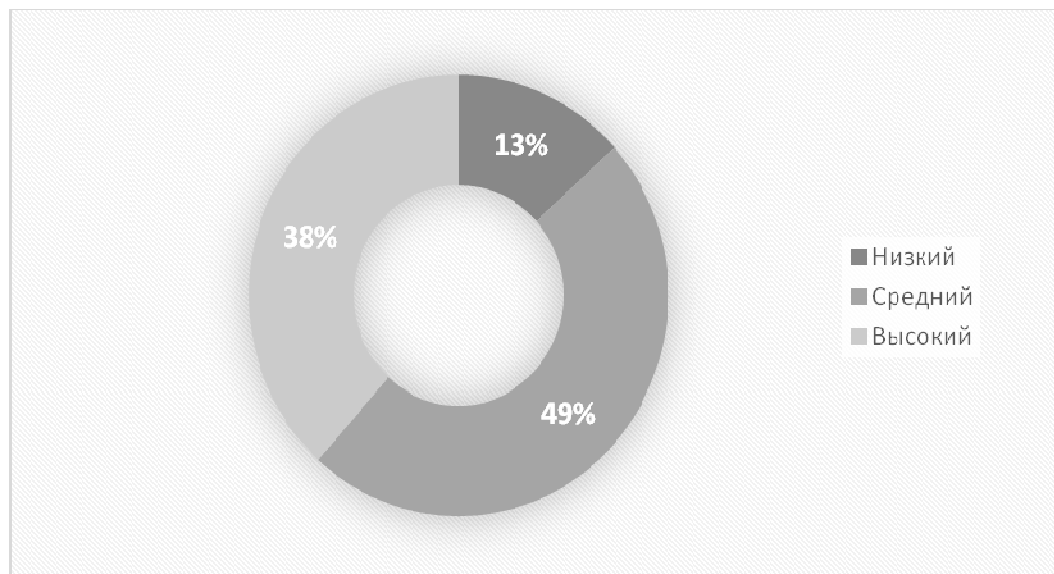


Рисунок 1. Распределение детей дошкольного возраста в соответствии с уровнем тревожности по методике Г.П. Лаврентьевой и Т.М. Титаренко, в %

Анализируя данные рис. 1, мы можем констатировать следующее: 13% (или 8 детей) характеризуются низким уровнем тревожности, 49% (29 детей) средним и 38% (23 ребенка) повышенным. Такие показатели свидетельствуют о значительной невротизации многих детей, пребывании в состоянии психоэмоционального напряжения на момент обследования.

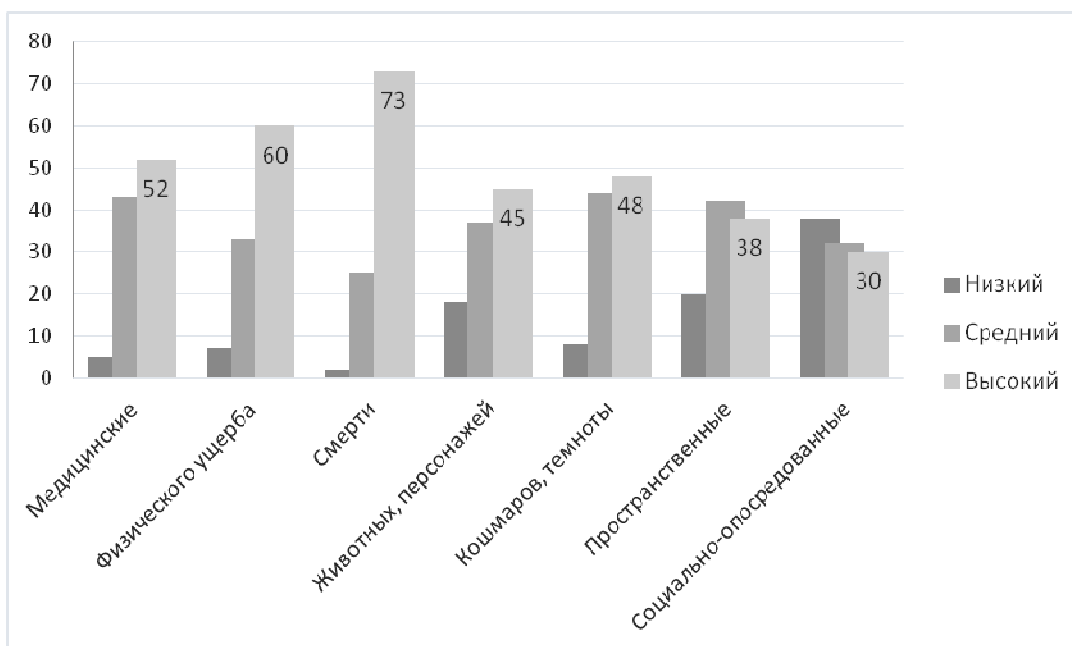


Рисунок 2. Распределение дошкольников в соответствии с уровнем выраженности страхов по методике А.И. Захарова-М.А. Панфиловой, в %

Анализируя полученные данные, мы видим, что у детей старшего дошкольного возраста наиболее выражены страхи смерти (у 73% детей этот страх имеет высокий показатель актуальности), физического ущерба (60%), а также медицинские страхи (52%). Выраженность медицинских страхов (врачей, крови, уколов) и страхов физического ущерба (травм, телесных повреждений) детерминирована личным опытом указанного количества детей. Психотравмирующие обстоятельства, связанные с данным спектром ситуаций, сформировали у детей страхи указанной природы. Рассматривая данную группу страхов, мы можем отследить их взаимозависимость: страхи, связанные с причинением физического вреда и медицинские страхи психологически тесно связаны со страхом смерти как самым фундаментальным страхом, обуславливающим и объясняющим появление и развитие первых. Повышенная актуальность указанной триады страхов для данного возраста обусловлена, по нашему мнению, скачком в когнитивном развитии ребенка, формированием у него абстрактного мышления, способности к предвосхищению событий (возникает ориентация на самые общие параметры психической реальности – параметры жизни и смерти, ребенок впервые начинает задумываться о вопросах бытия).

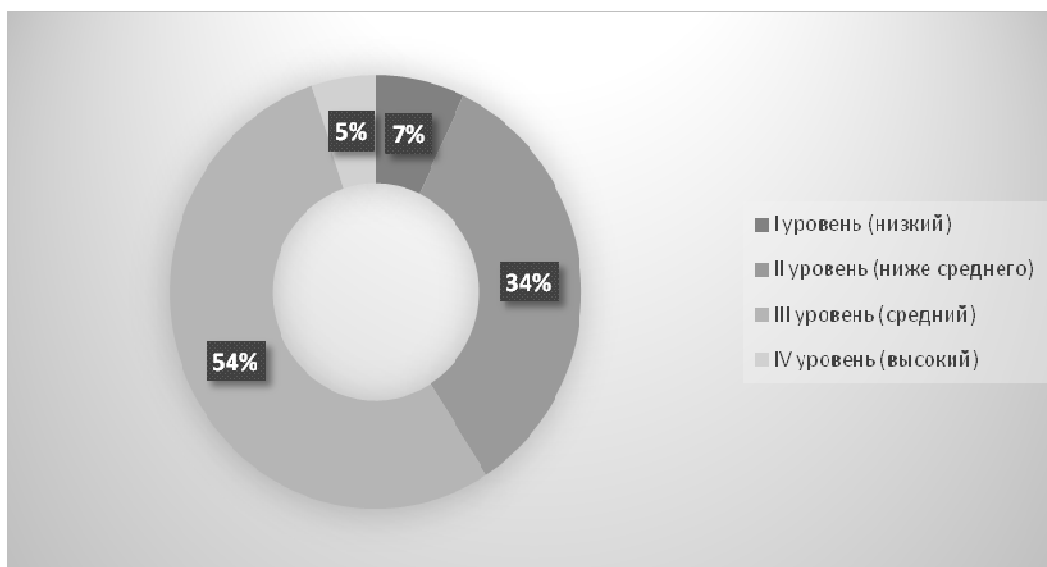


Рисунок 3. Распределение дошкольников в соответствии с уровнем развития сюжетно-ролевой игры по методике Р.Р. Калининой, в %

Мы установили, что сюжетно-ролевая игра находится на низком уровне развития у 7% (4 детей), на уровне «ниже среднего» – у 34% (20 детей), на среднем – у 54% (33 детей) и на высоком – только у 5% (3 детей) от общего числа. Анализ сформированности навыков сюжетно-ролевой игры выявил, что игра дошкольников характеризуется неустойчивостью замысла, ассоциативной динамикой, не критичностью соблюдения правил. Развитию игры во многом препятствует текущее психоэмоциональное состояние детей, которое характеризуется повышенной возбудимостью, агрессивностью, конфликтностью. Дети не способны к

самостоятельному разрешению сложных коммуникативных ситуаций в процессе игры, что указывает на необходимость психокоррекции.

Основываясь на данных первичной диагностики, мы определили цели и задачи коррекционной работы и составили программу психологической коррекции страхов у детей дошкольного возраста с применением сюжетно-ролевых игр.

Целью коррекционной программы является психологическая поддержка детей, характеризующихся повышенным уровнем тревожности и имеющих интенсивно переживаемые страхи.

Для достижения цели был определен ряд задач:

1. Создание условий для самостоятельной игры дошкольников, формирование игровых умений путем обогащения представлений детей об окружающем мире.
2. Снижение общего уровня тревожности, минимизация невротических проявлений.
3. Коррекция фундаментального страха и его производных методом игровой терапии.
4. Усиление «Я» ребёнка, развитие уверенности в себе, совершенствование навыков коммуникации.
5. Развитие когнитивных навыков, способствование в осознании детьми наличия и природы своих страхов, помощь ребёнку в осуществлении контроля над объектом страха.

Программа коррекции была рассчитана на 5 недель, занятия проводились 2 раза в неделю. Каждое занятие рассчитано приблизительно на 35 минут.

Внедрение разработанного комплекса коррекционных мер способствует не только минимизации тревоги и стресса, но и оказывает воздействие на когнитивную, коммуникативную, поведенческую сферу личности ребенка, что позволяет проработать проблему тревожности и страха на всех уровнях.

В ходе проверки эффективности коррекционной программы были зарегистрированы следующие изменения:

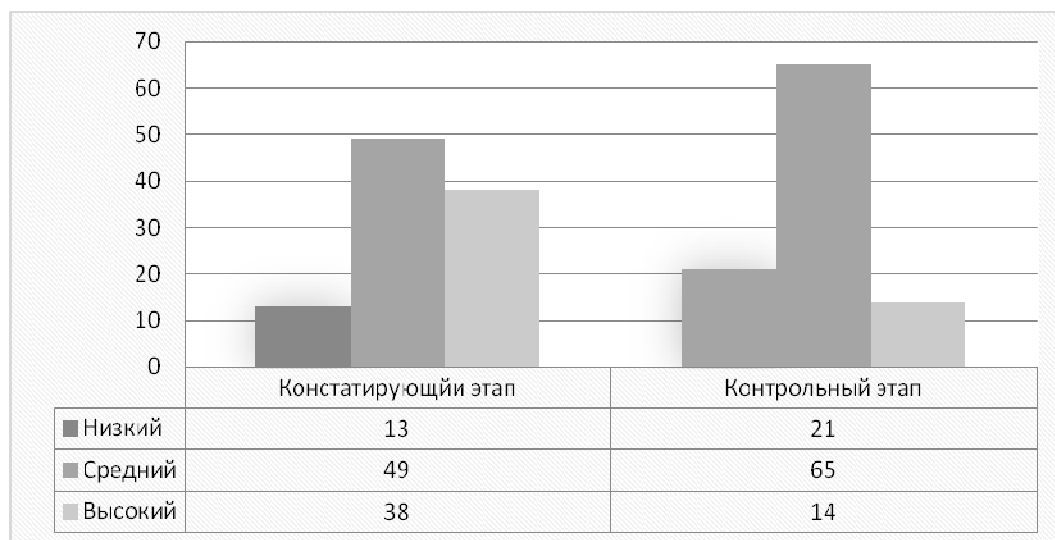


Рисунок 4. Сравнительная диаграмма уровня тревожности дошкольников на констатирующем и контрольном этапе исследования, в %

Количество дошкольников с низким уровнем тревожности увеличилось на 8% и составило 21 % (17 детей), число детей со средним уровнем возросло на 16% и составило 65% (39 детей), с высоким уровнем снизилось на 24% и составило 14% (4 ребенка). У многих дошкольников стабилизировалось психоэмоциональное состояние, снизилась частота и интенсивность проявления вегетативного стресса.

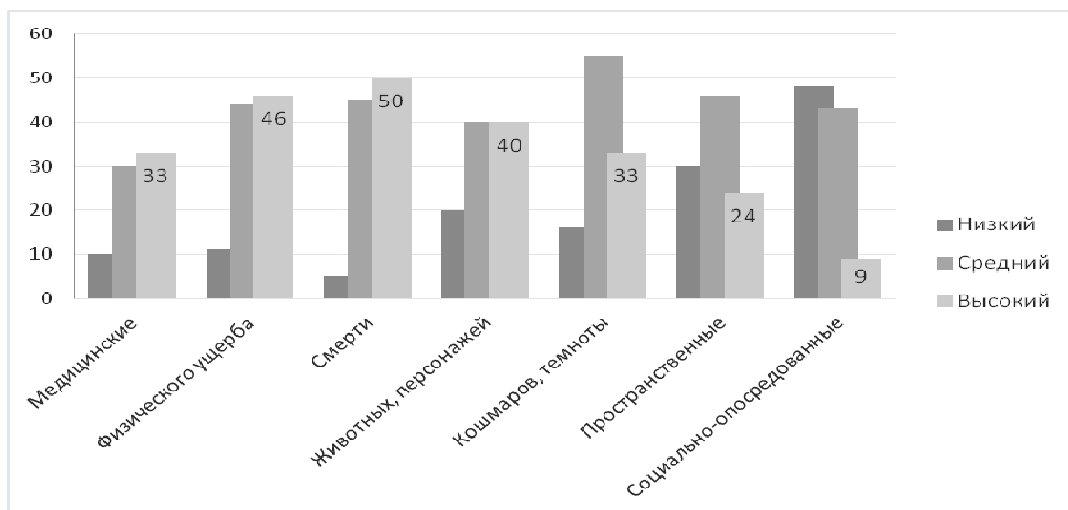


Рисунок 5. Сравнительная диаграмма уровня выраженности страхов у дошкольников на констатирующем и контрольном этапе исследования, в %

Интенсивность переживания медицинских страхов у дошкольников снизилась на 19 % и составило 33% (20 детей), страхов физического ущерба – на 14% и составило 46% (27 детей), страха смерти – на 22% и составило 50% (30 детей), страха темноты и ночных кошмаров – на 16 % и составило 33% (20 детей), пространственных страхов – на 14% и составило 24% (14 детей), социально-опосредованных страхов на 21% и составило 9% (5 детей).

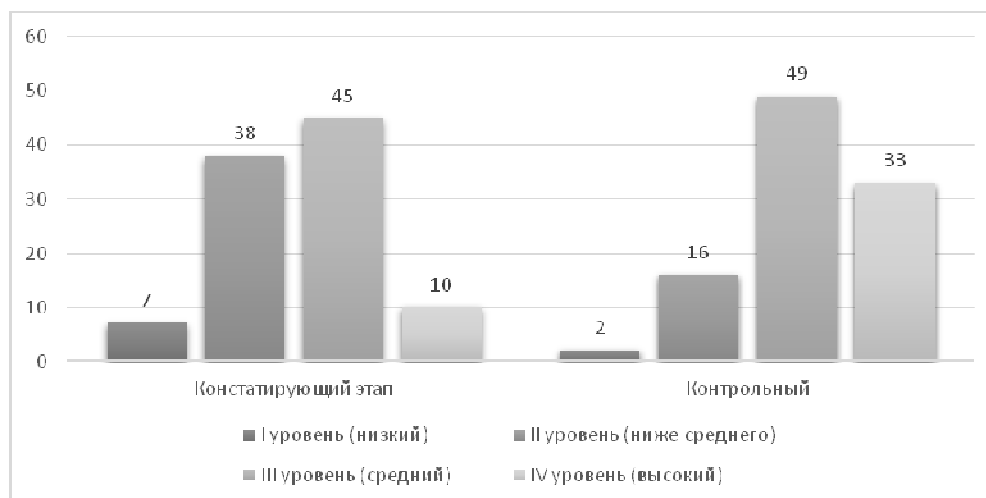


Рисунок 6. Сравнительная диаграмма уровня развития сюжетно-ролевой игры на констатирующем и контрольном этапе исследования, в %

Так, мы отмечаем увеличение количества детей с высоким, 4 уровнем на 23%, что составило 33% (20 детей), увеличение числа детей с 3 (средним) уровнем 4% (2 ребенка), а также снижение числа дошкольников с уровнем «ниже среднего» на 22%, что теперь составляет 16% (10 детей), и снижение с 1 (начальным) уровнем на 5%, что теперь составляет 2% (1 ребенок). Такие данные свидетельствуют о значительном развитии навыков ролевого поведения в игре: оно теперь соблюдается большинством детей на всем протяжении игры вплоть до ее завершения. В ряде случаев наблюдается самостоятельное урегулирование игровых конфликтов без вмешательства экспериментатора. Наблюдается большая вариативность игровых действий в соответствии с сюжетом, игровой процесс характеризуется большим количеством сюжетных линий. Теперь в выборке преобладающим являются 3 и 4 уровни.

О влиянии коррекционной программы на психоэмоциональное состояние и игровые навыки дошкольников также говорят данные корреляционного анализа: статистически значимыми оказались параметры выраженности медицинских страхов ($t = 2,145$), смерти ($t = 2,256$), ночных кошмаров и темноты ($t = 2,098$), а также социально-опосредованных страхов ($t = 2,334$) до и после коррекции. Данные статистического анализа динамики развития сюжетно-ролевой игры показывают, что уровень сформированности игровых навыков повысился до математически значимого уровня ($t = 2,851$).

Выводы. Таким образом, мы констатируем, что предложенный комплекс мер является эффективным для коррекции страхов различной природы, а также для развития ведущей деятельности в старшем дошкольном возрасте – сюжетно-ролевой игры. Коррекция страхов средствами сюжетно-ролевых игр положительно влияет на социальную активность детей, стимулирует интерес к общению и совместным играм, формирует навыки коллективного взаимодействия, снижает уровень тревожности, уменьшает количество страхов и интенсивность их переживания.

Литература:

1. Венгер Л.А. Сюжетно-ролевая игра и психическое развитие ребенка // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста: Сб. научных трудов. – М.: Владос, 2017. – 127 с.
2. Дубровина И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми дошкольного возраста / Под ред. И.В. Дубровиной, А.С. Маслоу. – М.: Академия, 1998. – 356 с.
3. Иванкова Р.А. Планирование педагогической работы по формированию сюжетно-ролевой игры у детей раннего и дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. – 2019. – № 4 – С. 53-56.
4. Костина Л.М. Коррекция тревожности методом интегративной игровой терапии // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 10. – 255 с.
5. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. – М.: ООО Апрель Пресс; ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 641 с.
6. Тапилина О.В. Психологическая коррекция страхов у детей дошкольного возраста средствами игротерапии: автореферат дис. ... кандидата психологических наук. – М.: МПГУ, 2002. – 15 с.
7. Экслайн В. Игровая терапия / Пер. с англ. – М.: Изд. Института Психотерапии, 2007. – 416 с.
8. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2019. – 197 с.
9. Юнгман И.В., Понкратова А.А. Игротерапия как средство коррекции тревожности в развитии эмоциональной сферы детей дошкольного возраста // Приоритетные научные направления: от теории к практике. – Ессентуки, 2016. – № 5. – 10 с.
10. Ярушина И.А. Программа социально-психологической коррекционно-развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста // Школьный психолог. – Сургут, 2000. – № 22. – С. 14-23.

УДК 370

кандидат психологических наук, профессор Пономарёва Елена Юрьевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

РЕАЛИЗАЦИЯ БАЗОВЫХ ИДЕЙ САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению дистанционного образования в современном вузе, а также его влиянию на развитие студентов, на систему их саморазвития и самостоятельной деятельности. Особенное внимание авторами было уделено реализации базовых идей саморазвития студентов в рамках удалённого обучения, которые составляют важную часть формирования их самостоятельности и самоорганизации. Кроме того, были выделены специфика базовых идей саморазвития студентов, сущность дистанционного образования и его влияние на систему образования в целом и на формирование кадрового потенциала страны. Описаны плюсы и минусы дистанционного образования, рассмотрены различные аспекты его влияния на формирование личности будущего профессионала. В заключение статьи сделан обширный комплексный вывод, исходя из которого можно понять, что дистанционное образование положительно сказывается на реализации базовых идей саморазвития студентов, а также создает особую площадку для этого.

Ключевые слова: дистанционное образование, дистанционные технологии, современный вуз, базовые идеи саморазвития, саморазвитие студента, профессиональная подготовка студента.

Annotation. The article is devoted to the consideration of distance education in a modern university, as well as its influence on the development of students, on the system of their self-development and independent activity. The authors paid special attention to the implementation of the basic ideas of self-development of students in the framework of distance learning, which constitute an important part of the formation of their independence and self-organization. In addition, the specificity of the basic ideas of self-development of students, the essence of distance education and its impact on the education system as a whole and on the formation of the country's human resources were highlighted. The advantages and disadvantages of distance education are described, various aspects of its influence on the formation of the personality of a future professional are considered. At the end of the article, an extensive comprehensive conclusion is made, based on which we can conclude that distance education has a positive effect on the implementation of the basic ideas of self-development of students, and also creates a special platform for this.

Keywords: distance education, distance technologies, modern university, basic ideas of self-development, student self-development, student professional training.

Введение. Образ современного специалиста претерпевает регулярные изменения и трансформируется в более прогрессивные формы. Современные выпускники вузов должны соответствовать всем требованиям, предъявляемым им обществом. Помимо формирования базиса теоретических знаний, практических умений и навыков, накопления профессионального опыта, который необходим каждому человеку, стремящемуся развить профессиональную культуру до максимально высокого уровня, студенту необходимо развивать и самостоятельность, которая лежит в основе самореализации человека.

Самостоятельность – важнейший элемент личности каждого человека, благодаря которой он может осуществлять различные действия по самосовершенствованию, что неминуемо приводит к личностному росту, профессиональной стабильности и интеллектуальному благополучию.

Особенно важным здесь остается саморазвитие, которое заключается частично в самообразовании, в самостоятельном творчестве и самостоятельном представлении его результатов. Это возможно осуществить различными путями, воспитать в себе посредством применения различных методик и технологий. Однако одной из наиболее эффективных и общественно принятых на сегодняшний день считается удалённое обучение, в рамках которого студент занимается самообразованием на регулярной основе.

Изложение основного материала статьи. Дистанционное образование сегодня является преобладающей формой образовательной деятельности во многих странах мира, что характеризуется не только общественно-политической и экономически-социальной ситуацией, но и тем, что эффективность такого обучения была доказана, что прослеживается на примере зарубежных стран. Конечно, дистанционное образование не способно заменить традиционное, вытеснить его и полностью преобразовать. Оно содержит такие функции и такие направления деятельности, которые не могут быть реализованы в традиционном образовании, в рамках классического педагогического подхода, за счет чего именно дистанционное обучение привносит новые формы взаимодействия студентов с педагогом. Таким образом, дистанционное образование является важным элементом формирования условий для саморазвития студентов в рамках удалённого обучения и самостоятельного дополнения общей базы знаний на этапе профессиональной подготовки.

По нашему мнению, процесс подготовки студентов к саморазвитию занимает определённую долю времени и педагогического вмешательства, за счет чего успешность такого процесса напрямую зависит от формирования в ходе обучения и воспитания определённых условий, а также от степени эффективности и качества образовательно-воспитательного процесса в учебном заведении. Невозможно прийти к успеху исключительно путём теоретического оснащения учеников конкретными примерами и словесными убеждениями. Важно представить практические примеры и познакомиться с опытом предшественников, которые регулярно обновляют собственные системы знаний и навыков путём самообразования.

Важно понимать, что студент как никогда нуждается в поддержке со стороны педагога именно в процессе самообразования и саморазвития, поскольку педагог является для него неким авторитетом, способным стимулировать деятельность студента и значительно влиять на его приоритеты, мировоззрение, способность к обучению, к самопознанию.

Особую роль, как отмечалось нами ранее, в этом процессе играют дистанционные технологии и дистанционное образование в целом, которое в основе своей содержит элементы, способствующие саморазвитию студентов, а также стимулируют их к этому путём предоставления частичной или полной

свободы в действиях. Дело в том, что дистанционное обучение, являясь основой и сравнительно не апробированной формой взаимодействия педагога с учениками, представляется для многих обучающихся глотком свежего воздуха, поэтому они активно вовлекаются в учебный процесс, принимают значительное участие в ходе формирования образовательного маршрута и образовательных путей, которым они следуют в ходе профессиональной подготовки.

Дистанционные технологии – предмет, которому достаточно неоднозначно относятся как педагоги, так и родители студентов. Однако они доказали свою эффективность на протяжении длительного периода времени, поскольку используются в практике подготовки профессиональных кадров за рубежом достаточно длительное время. Нам представляется необходимым рассмотреть специфику дистанционного обучения, поскольку оно на сегодняшний день является:

- наиболее актуальным видом взаимодействия педагога со студентом, поскольку предоставляет ранее неизвестные для обоих участников образовательно-воспитательного процесса условия и возможности реализации собственной деятельности;

- важной формой формирования информационных, коммуникационных, технологических, материально-конструктивных умений студентов, поскольку зачастую сопровождается объемным компьютеризированным материалом, а следовательно, стимулирует студентов к освоению определённых технических средств, к выработке методики взаимодействия с ними, к преобразованию информационной действительности;

- наиболее характерным видом взаимодействия студентов между собой и с различными социальными группами, поскольку в ходе дистанционного образования достаточно часто используются социальные сети, которые позволяют осуществлять взаимодействие на достаточно удалённом расстоянии, а также стимулирует студентов к вовлечению в глобальное информационное пространство, тем самым развивая коммуникативные навыки и стимулируя их к формированию новых коммуникационных путей.

Как видно, дистанционное обучение для молодых людей является наиболее интересным и делает их заинтересованными субъектами образовательно-воспитательного процесса в современном вузе на этапе профессиональной подготовки. Не секрет, что молодые люди достаточно много времени проводят в социальных сетях, а также уделяют значительную долю внимания компьютерным технологиям, дистанционным технологиям. Конечно, это обладает массой недостатков, но в тоже время при аккуратном и гармоничном использовании всех элементов этой системы возможно достичь максимальных результатов по самосовершенствованию и самоорганизации [7].

Дистанционные образовательные технологии обладают массой как внешних, так и внутренних аспектов применения, поскольку являются важным средством саморазвития студентов. Говоря об условиях дистанционных образовательных технологий, следует отметить, что внешние аспекты зачастую базируются на содержании, сущности, формах, схемах рефлексии, побуждая студентов к освоению глубинных понятий и самопознания.

Внутренние же элементы зачастую обеспечивают реализацию личностного смысла саморазвития, то есть поясняют студенту причины и цели саморазвития, самореализации и необходимости направления собственной энергии на достижение собственных результатов, поставление их, формирование таких качеств личности, как самостоятельность, ответственность, самостоятельность, вовлечённость в коммуникативный мировой процесс, коммуникативность, индивидуальность, осознание самоценности.

Именно внешние и внутренние компоненты являются составляющей ми процессами саморазвития, поскольку внешние элементы относятся к подготовке, а внутренние к движению, за счет чего возникает прочный тандем, стимулирующие студента к осуществлению не только профессиональной деятельности, но и к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации [2].

Под внешними аспектами мы понимаем социальную среду, процессы и непосредственно обучение и воспитание, которые характеризуются активным формированием предпосылок и условий для актуализации личностных, индивидуальных, внутренних возможностей личности студента и её саморазвития. На основе внешних условий формируются внутренние, которые, в свою очередь, оказывают активное влияние на формирование внутренних предпосылок для саморазвития, что обладает крайне важной значимостью, поскольку именно внутренние предпосылки могут сподвигнуть студента к саморазвитию.

Не секрет, что дистанционные образовательные технологии базируются на ключевых принципах развивающего обучения, которые способствуют успешной организации самостоятельной деятельности обучающихся, развитию их предметной, личностной, индивидуальной саморегуляции, а является важнейшим плацдармом для накопления опыта, навыков, успешной реализации и вхождения в социальный круг [1].

Дистанционные образовательные технологии позволяют формировать внутренние аспекты, необходимые для развития личностных особенностей и личностных качеств, о которых мы говорили ранее. По нашему мнению, ключевым внутренним аспектом применения таких технологий в качестве важнейшего средства для реализации базовых идей саморазвития студентов является формирование их готовности к саморазвитию, понимание необходимости этого процесса, осознание собственной роли в нём. Это проявляется в комплексе всех существующих компонентов:

- содержательного, который считается совокупностью общенаучных, специальных научных и философских, теоретических, технологических знаний, составляющих важный базис и фундамент для дальнейшего саморазвития человека;

- мотивационно-целевого, представляющего собой определённый объект, который формируется личностным отношением к какой-либо деятельности, особенно к образовательной и профессиональной, иными словами, такой компонент отражает интересы, мотивы, определённые целевые установки у будущих специалистов и позволяет им быстро и целостно расти;

- операционно-деятельностного, который состоит в самоконтроле и находится в тесной взаимосвязи с комплексом умений, навыков и знаний в области организации собственной профессиональной деятельности. Этот компонент связан с вышеуказанными знаниями относительно информационных технологий, а также направлен на самовыражение студентом собственных мыслей, идей, творческих планов, позволяет отразить ему возможности и свой внутренний потенциал в рамках творческого создания и преобразования окружающей действительности;

- рефлексивно-оценочного, который характеризуется самоанализом, осмыслением и самооценкой собственной деятельности и содержит ряд внутренних процессов, которые определяют оценку и осмысление собственной деятельности, проведение самоанализа, оценку результатов собственной деятельности.

Именно от наличия и степени сформированности этих компонентов зависит успех в достижении определённых результатов в подготовке будущего специалиста к саморазвитию в условиях дистанционного образования в современном вузе [3]. Как видно, дистанционное образование позволяет обратить внимание на множество сложных и важных компонентов, которые составляют процесс саморазвития человека в условиях профессиональной подготовки.

Всё это связано с тем, что технология проведения занятий на дистанционном обучении достаточно свободна и нова для современного российского общества. Здесь студент получает достаточную долю свободы, а также может самостоятельно участвовать в процессе формирования даже учебной программы, с учётом его желаний, нужд и интересов. Следует осознавать, что дистанционное обучение позволяет студентам самостоятельно искать, обрабатывать и хранить, взаимодействовать и обогащать информацию, информационные поля, информационные коммуникации, а также преобразовывать их. Он совершенно свободно определяет поле действий, выбирает направление своей деятельности, исходя из собственных желаний и побуждений.

Кроме того, посредством дистанционных технологий можно достичь достаточно больших высот в сфере творческого самообразования и творческой самореализации, что активно сказывается на общем саморазвитии человека. Творчество в целом представляет собой достаточно важный развивающий компонент личностного роста, который характеризуется сложным вовлечением человека в процесс преобразования окружающей действительности [5].

Особенно эффективными дистанционные образовательные технологии представляются нам в качестве средства саморазвития студентов, посредством самостоятельной работы и подготовки самостоятельных проектов, которые на сегодняшний день занимают особое место в образовательной деятельности каждого современного вуза, ориентированного на подготовку современного и актуального специалиста, способного проявлять проектные умения в профессиональной деятельности.

Выводы. В заключение хотелось бы отметить, что дистанционные технологии – на сегодняшний день важнейший способ саморазвития студентов и вовлечения их в глобальные процессы преобразования окружающей действительности и привнесения собственных идей в различные сферы деятельности. Поскольку студенты являются будущим государства, на их образование и подготовку отводится достаточно большое количество сил, как материальных, так и ресурсных, кадровых и интеллектуальных. Именно поэтому к ним приковано особое внимание и законодательства, и социума, и широкой мировой общественности. Важно понимать, что посредством дистанционных технологий можно реализовать не только процесс саморазвития студента, но и сподвигнуть его к осуществлению непрерывного образования, то есть образования сквозь всю жизнь.

Сегодня государство особенно нуждается в самостоятельных, развитых, заинтересованных в саморазвитии людях, которые могут модернизировать любую область, нуждающуюся в этом. Именно студенты и молодые люди, стремящиеся к получению профессионального образования, способны удовлетворить нужду государства в реализации скрытого потенциала и преобразованию всех социокультурных институтов. В связи с этим скажем, что привлечение в образовательный процесс дистанционных технологий значительно повлияло на реализацию базовых идей саморазвития студентов современных вузов, за счет чего значительно повысились качество образования и степень осмысления студентами необходимости в саморазвитии и самореализации различными путями.

Литература:

1. Азими, С. Дистанционные образовательные технологии как средство саморазвития студентов: диссертация ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / С. Азими. – ФГАОУВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», 2017. – 219 с.
2. Андреев, А.А. Введение в дистанционное обучение: учебно-методическое пособие / А.А. Андреев. – М.: ВУ, 1997.
3. Достоинства и недостатки дистанционного обучения // Образование: путь к успеху. – Уфа, 2010.
4. Зайченко, Т.П. Инвариантная организационно-дидактическая система дистанционного обучения / Т.П. Зайченко. – СПб.: Астерион, 2008.
5. Полат, Е.С., Моисеева, М.В., Петров, А.Е. Педагогические технологии дистанционного обучения. / Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2009.
6. Сиденко, А.С. Компоненты исследовательского проекта как средство выстраивания обоснования темы диссертационного исследования / А.С. Сиденко // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2012. – № 2.
7. Хуторской, А.В. Дистанционное обучение и его технологии / А.В. Хуторский // Компьютерра. – 2008. – № 36.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук Султанова Ирина Викторовна
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь);
магистр кафедры «Психология» Барыбина Александра Игоревна
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

СТРАТЕГИИ РОДИТЕЛЬСКОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ФАКТОР, ПРОВОЦИРУЮЩИЙ СОЗАВИСИМОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассматривается феномен «созависимость» и влияние на него стратегий родительского воспитания. В ходе анализа литературы было выявлено, что созависимость является патологическим деструктивным состоянием личности, характеризующимся чрезмерной эмоциональной и психологической зависимостью одного человека от другого.

Ключевые слова: созависимость, созависимое поведение, дисфункциональная семья, стили воспитания, аддикция.

Annotation. The article examines the phenomenon of «codependency» and the influence of parenting strategies on it. During the analysis of the literature, it was revealed that codependency is a pathological destructive state of the individual, characterized by excessive emotional and psychological dependence of one person on another.

Keywords: codependency, codependent behavior, dysfunctional family, parenting styles, addiction.

Введение. Исследования в психологии последних лет определили одну из наиболее актуальных и сложных проблем современной антропологии - проблему созависимого поведения.

Созависимость представляет собой аддикцию отношений, главным качеством которой является присущая эмоциональная и физическая зависимость с постоянной концентрацией на ком-то или чем-то.

Основополагающим, фундаментальным звеном в социализации личности, формировании как свободного, так и зависимого субъекта общества является семья.

Актуальность проблемы созависимого поведения находит свое отражение в том, что созависимыми не рождаются, а становятся в результате организации родительского воспитания детей. За пределами семейной системы происходит попытка воссоздать атмосферу взаимодействия между родителем и ребенком во всех других значимых отношениях для созависимой личности.

Целью статьи является рассмотрение стратегий родительского воспитания, оказывающих влияние на развитие созависимого поведения.

Изложение основного материала статьи. Значительный пласт исследований межличностных отношений показал как термин «созависимость» в своем историческом развитии прошел довольно сложный этап формирования. До сегодняшнего дня определение созависимости не имеет единого толкования.

С точки зрения Т.Л. Чермака, созависимость понимается как расстройство личности, связанное с первичным нарушением идентичности. Личность созависимого характеризуется как склонная к контролю, не имеющая личностных границ [10].

Е.В. Емельянова определяла созависимость как эмоциональную зависимость личности от значимой для нее другой личности [3].

Другой отечественный автор - И.Г. Малкина-Пых, рассматривает феномен созависимости как особенность личности поглощаться управлением жизнью другого человека, утрачивая способность здраво оценивать и удовлетворять собственные потребности. По ее мнению личности созависимого присуща заниженная самооценка, потребность в контроле над жизнедеятельностью другого, чрезмерное стремление к заботе над ним, проявление негативных эмоций, а также отрицание всей сложившейся ситуации [5].

Таким образом, анализ приведенных определений «созависимости» позволяет сформулировать общее понимание. Созависимость - это патологическое состояние личности, характеризующееся чрезмерной эмоциональной и психологической зависимостью одного человека от другого.

Как отмечалось выше, И.Г. Малкина-Пых выделила пять основных характерных особенностей присущих созависимой личности [5]:

1. Заниженная самооценка.

Чем прочнее связь между партнерами, тем сильнее один влияет на мысли, чувства и поведение другого, что ведет к отсутствию дифференцированности самовосприятия.

2. Потребность в контроле над жизнедеятельностью другого.

Созависимые партнеры - это всегда контролирующие близкие. Чувство ответственности за жизнь партнера мотивирует все больше контролировать возникающие ситуации, что препятствует процессу самоактуализации.

3. Чрезмерное стремление к заботе.

Чрезмерная забота, ведущая к самопожертвованию, искажению границ, отсутствию способности отличать чужие потребности от своих, подпитывается страхом отвержения.

4. Проявление негативных эмоций.

Созависимость в целом рассматривается как психологическое состояние, для которого характерна сильная тревожность обо всем. Страх обеспечивает индивиду ригидность и только усиливает их контроль. Помимо страха созависимые испытывают отчаяние, вину и стыд.

5. Отрицание.

Созависимым характерно использование всех форм психологической защиты, с бессознательным намерением игнорировать все существующие проблемы.

Исследуя созависимость как феномен, ряд ученых долгие годы пытались определить детерминанты развития созависимого поведения. В качестве возможных причин они рассматривали: возраст, пол, самооценку, автономию, а также стили семейного воспитания.

Зависимость характера ребенка, его поведения и мировосприятие от порядка рождения в семье установил еще Альфред Адлер. Такое суждение возникло после ряда его исследований, где он обнаружил, что единственный ребенок в семье живет в атмосфере гиперопеки.

Также исследователи порядка рождения детей обнаружили, что индивиды больше похожи не на членов своей семьи, а на других индивидов со схожим рангом рождения. Так, старшие дети растут и развиваются во всеобъемлющей заботе со стороны родственников. При этом от первенцев ждут больших достижений и успехов.

Единственные дети в семье часто интерпретируют проявление постоянного внимания родителей как проявление психологического давления. Будучи единственным ребенком в семье, они формируют с родителями прочную связь, чем дети из больших семей [1].

Говоря о личностных качествах людей, склонных к созависимому поведению, Е.В. Емельянова выделила пять психологических портретов [3].

1. С комплексом самоуничтожения.

Человека с комплексом самоуничтожения характеризует невзрачность и невидимость. Не считая себя достойным большего, соглашается на любые условия. Вследствие отсутствия самостоятельности он не способен принимать решения в своей жизни без подсказки извне. Однако, при всем вышеперечисленном, такой человек озабочен тем, как выглядит в глазах других. Развитие комплекса связывается с завышенными требованиями со стороны родителей, а также сравнением его с другими детьми.

2. С комплексом мученичества.

Индивид, страдающий комплексом мученичества, проявляет уверенность в том, что он всегда жертва обстоятельств. Роль жертвы возникает вследствие того, что в детстве родители дали ребенку установку на то, что он должен заслужить их любовь. В качестве партнера выбирает себе первого проявившего чувства. Главное убеждение в достоинстве любви он черпает из превосходства над другими и их внимании.

3. С садистскими наклонностями.

Человек, которому свойственен данный комплекс, характеризуется стремлением к абсолютной власти. Ее он достигает 3 способами:

1. Обретение полной зависимости партнера от себя;
2. Имея власть над ним, эксплуатировать его в своих целях;
3. Причинять страдания партнеру.

Личность с садистскими наклонностями характеризуется стремлением к порабощению других людей, игра на чувствах и фрустрировании жертвы. Предпосылками развития садистских наклонностей выступают: чувство покинутости в раннем возрасте, различного рода оскорбления и наказания, эмоциональная неустойчивость родителей.

4. С комплексом нарциссизма.

Нарциссы формируются в семье, для которой свойственна чрезмерная родительская опека с целью удовлетворения своего тщеславия, при этом предъявляя ему завышенные требования. В партнеры нарцисс выбирает себе человека, способного решить все проблемы, а также требует от него соответствовать завышенным ожиданиям.

5. С ненасытной жадной любви.

Лица с таким комплексом зависимы от проявления к ним нежных и теплых чувств. Ради получения любви готовы на проявление манипулятивного воздействия. Детерминантой развития комплекса является не произведенный процесс эмоционального отделения ребенка от одного из родителей. Комплекс развивается вследствие следующих факторов:

1. В потребности родителя удерживать ребенка при себе.
2. В продолжающихся взаимоотношениях родителей, характеризующихся холодностью, не демонстрируя ссоры и недовольства.
3. В ситуации, когда ребенок изначально получает достаточно много любви, а затем ситуация меняется и ребенку не уделяют должного внимания.

Отдельной категорией лиц склонных к созависимому поведению Е.В. Емельянова выделяет детей, выросших в семьях с созависимыми отношениями. Таким лицам свойственна низкая самооценка, отсутствие веры в себя, не способность дифференцировать свои чувства.

В результате исследований ученые пришли к выводам, что созависимый тип личности формируется в дисфункциональной семейной среде.

В.Д. Москаленко определяла детерминанты происхождения созависимости следствием развития личности в дисфункциональных семьях, свойственной химической зависимости, жесткое обращение с членами семьи, а также среда, запрещающей выражение чувств и эмоций [4].

Дисфункциональная семья представляет собой среду, в которой регулярно возникают конфликтные ситуации, эмоциональное пренебрежительное отношение к детям, а также моральные и физические насильственные действия со стороны отдельных родственников, чье поведение способствует адаптации к таким действиям. Создание и сохранение подобных семейных уз является результатом созависимости и зависимостей взрослых [12].

Отсутствие чувства безопасности затрудняет процесс самоактуализации. Индивид не способен удовлетворять свои потребности, так как концентрирует и направляет свои силы на адаптацию к сложившейся ситуации.

Из этого следует, что адаптация ребенка к дисфункциональной семейной динамике приводит к тому, что он перестает быть определяющей силой в собственной жизни, не имея возможности определить свой жизненный путь.

М. Кротерс и У.Л. Уоррен выявили, что наиболее сильными детерминантами развития созависимости является стили воспитания, где родители проявляют чрезмерный контроль и заботу [11].

В психологии выделяется четыре основных стили семейного воспитания:

1. Авторитарный стиль;
2. Либеральный стиль;
3. Демократический стиль;
4. Индифферентный стиль.

Авторитарный стиль воспитания характеризуется строгостью, требовательностью и доминированием. Решение над жизнедеятельностью ребенка остается за родителем. В воспитании применяются физические наказания, крики и запреты. Дети в таких семьях лишены родительской заботы, сочувствия и тепла. Вырастая для выходца из авторитарной семьи характерна заниженная самооценка, невротизация, неспособность постоять за себя, либо же - агрессия и конфликтность.

Вседозволенность и отсутствие дисциплины характерно для либерально стили воспитания. Родители потакают ребенку во всем, лишь бы их чадо было счастливо. Чрезмерная ласковость, всепрощение и терпимость в отношении него способствует формированию эгоистических черт характера ребенка.

При демократическом стиле воспитания учитываются потребности и интересы двух сторон. Родителями поощряется самостоятельность ребенка, его инициативность, участие в семейных делах. При этом родители требуют от него осмысленности поведения, проявляют твердость и требуют соблюдение дисциплины.

Индифферентный стиль - характеризуется безразличием родителя по отношению к ребенку. Они не заинтересованы в удовлетворении его потребностей, во всестороннем развитии его личности, избегают контакта с ним. Т.е. дети, в таком случае, предоставлены сами себе. Данный стиль семейного воспитания чаще всего наблюдается в неблагополучных семьях, где взрослые страдают от какого-либо рода зависимостей [7].

В своей теории семейных систем Мюррей Боуэн определил семью как - эмоциональную систему, чьи эмоциональные стимулы передаются и воспринимаются всеми членами. На основе его положений было определено, что созависимость представляет собой реакцию на стрессовую среду, в которой развивается индивид.

М. Боуэн вводит понятие «недифференцированная семейная эго-масса», характеризующуюся слиянием чувств и эмоций партнеров [6]. Ребенок, которые не смог сепарироваться от семейной эго-массы, остается слитым со своими родителями. Он не способен сформировать цельное «Я», а напротив, развивает созависимые черты.

Второе его открытие связано с эмоциональным напряжением в семейной системе. Когда в «слитой семье» накапливается достаточно интенсивное внутреннее и внешнее напряжение происходит вовлечение третьего элемента в отношения слитой пары, в целях снижения уровня стресса.

М. Боуэн определил, что в системе мать-отец-ребенок, третий выступает нейтрализатором тревоги и напряжения. Находясь в коалиции с родителем ребенок, вырастает, вовлекаясь в подобные, зависимые отношения [2].

Сказанному следует, что теория семейных систем определяет созависимость как следствие нарушенных семейных отношений, внедрение в актуальные проблемы всех членов семьи.

Выводы. Таким образом, исходя из обзора литературы по проблеме исследования, было выявлено, что созависимость является патологическим деструктивным состоянием личности, характеризующимся чрезмерной эмоциональной и психологической зависимостью одного человека от другого. В результате исследований детерминантов созависимого поведения ученые пришли к выводам, что созависимый тип личности формируется посредством дисфункциональной семейной динамики, для которой характерны принудительные стили воспитания, чрезмерный контроль, забота и опека над ребенком.

Литература:

1. Андреева, Т.В. Семейная психология: Учеб. пособие / Т.В. Андреева. - СПб.: Речь, 2004. - 244 с.
2. Варга, А.Я. Теория семейных систем Мюррея Боуэна / А.Я. Варга, И.Ю. Хамитова // Московский психотерапевтический журнал. - 2005. - №2(45). - С. 137-146.
3. Емельянова, Е.В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования / Е.В. Емельянова. - СПб.: Речь, 2014. - 320 с.
4. Лекции по наркологии / Науч.-исслед. ин-т наркологии Минздрава России, Каф. наркологии Фак. последиплом. проф. образования Моск. мед. акад. им. И.М. Сеченова / Под ред. Н. Н. Иванца. - М.: Медпрактика, 2001. - 343 с.
5. Малкина-Пых, И.Г. Виктимология. Психология поведения жертвы / И.Г. Малкина-Пых. - СПб.: Питер, 2019. - 832 с.
6. Малкина-Пых, И.Г. Семейная терапия: справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. - М.: Эксмо, 2008. - 990 с.
7. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И.П. Подласый. - М.: Владос-пресс, 2004. - 365 с.
8. Фурманов, И.А. Психология детей с нарушениями поведения: пособие для психологов и педагогов / И.А. Фурманов. - М.: Владос-пресс, 2013. - 350 с.
9. Bacon, Ingrid G.F.I. An exploration of the experience of codependency through interpretative phenomenological analysis.: thesis ... Doctor of Philosophy. - London, 2014. - 400 с.
10. Cermak, T.L. Diagnostic criteria for codependency. / T.L. Cermak // Journal of Psychoactive Drugs. - 1986. - vol 18(1). - pp. 15-20.
11. Crothers, M. Parental antecedents of adult codependency. / M. Crothers, L.W. Warren // Journal of Clinical Psychology. - 1996. №52. - vol. 2. - pp. 231-239.
12. Milushyna, M. Foreign studies of the codependency phenomenon. / M. Milushyna // Humanities and Social Sciences. - 2015. - vol. XX, 22. - pp. - 51-61.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абакумова Юлия Геннадьевна	ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА	4
Абдулаев Магомед Ахмедович	ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТРУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	7
Авакян Римма Валерьевна Левченко Наталия Валерьевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА	11
Адамова Татьяна Александровна Серяков Алексей Витальевич	ФОРМИРОВАНИЕ КОМПОЗИЦИОННЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВУЗА СРЕДСТВАМИ ГРАФИЧЕСКОГО ПЕЙЗАЖА	15
Алешина Светлана Александровна Егорова Юлия Николаевна Конькина Евгения Владимировна	ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ВЫЗОВЫ И НОВЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОБРАЗОВАНИЮ	18
Аметова Эльмира Куртмоллаевна	ВОСПИТАТЕЛЬНО-РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ	21
Амет-Уста Зарема Ремзиевна	ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	24
Архипова Светлана Владимировна Рысева Светлана Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	26
Афанасьева Ольга Олеговна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ	29
Багирова Загидат Курбанмагомедовна Мухтаров Далгат Джамалудинович Акбулатова Лида Ахматовна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ» В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	32
Banartseva Arina Vladimirovna Kaplina Ludmila Yurievna	DISTANCE LEARNING DEVELOPMENT IN THE MODERN HIGHER EDUCATIONAL PROCESS	36
Барашкина Светлана Борисовна	К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕГРАЦИИ В РАЗВИТИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КУРСЕ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»	39
Бахлова Наталья Анатольевна Чеботаева Ольга Алексеевна	ИНТЕГРАЦИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ПОСТРОЕНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ	42
Бекиров Сервер Нариманович	СОЦИАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В СФЕРЕ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА	45
Бекирова Эльмира Шевкетовна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАГЛЯДНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ	48
Белинова Наталья Владимировна Ковчегова Марина Борисовна Горькова Галина Сергеевна	РОЛЬ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ПО ЛИТЕРАТУРНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	51

Берсенева Марина Александровна	ТЕХНОЛОГИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО АРХИТЕКТОРА	54
Бичева Ирина Борисовна Асташкина Светлана Владиславовна Казначеев Дмитрий Александрович	НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	58
Бобунова Анна Сергеевна Сергеева Марина Георгиевна	ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛЬНИКОВ В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ	61
Бойко Мария Валерьевна Зими́на Мария Викторовна	ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ: УСЛОВИЯ, СПОСОБЫ, ТРУДНОСТИ	64
Болдинова Ольга Геннадьевна Кантышева Далия Магомедовна	РАЗВИТИЕ ЛЕКСИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С БИЛИНГВИЗМОМ	67
Большак Алла Викторовна Волошина Карина Сергеевна	ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РОССИИ	70
Браженская Наталья Евгеньевна Османов Мухамед Мартинович	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРЕНИНГА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ	73
Везетиу Екатерина Викторовна	ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ РУКОВОДСТВА НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ УПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ	75
Винокурова Ирина Викторовна	СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА ВУЗА К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	78
Вовк Екатерина Владимировна	УЧЕТ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ И СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКАХ «ИСКУССТВО» И «ТЕХНОЛОГИЯ»	83
Воробьева Ирина Николаевна Годжиев Георгий Тимофеевич	СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	86
Гаджикурбанова Габибат Магомедовна Айбатыров Казбек Султанбекович Айбатырова Муслимат Абдуллаевна	ПРАКТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ РЕАЛИЗАЦИИ КЕЙС-МЕТОДА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	89
Галияхметова Альбина Тагировна Фахрутдинова Гузалия Жевдятовна Гайнутдинова Дина Жевдятовна	ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГОВ В ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНО-МОДУЛЬНОГО ПОДХОДА	93
Гарёва Татьяна Александровна	СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИИ РЕЧЕЯЗЫКОВЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ	95
Глузман Неля Анатольевна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	97
Голишниковна Елена Ильинична Сантасова Олеся Владимировна	РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ПОДРОСТКОВ С СЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	102
Горбунова Наталья Владимировна	СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ «КЛАССИЧЕСКОЙ» И СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПРОЦЕССАМИ И СИСТЕМАМИ	106

Горгарова Яна Юрьевна	ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК МЕХАНИЗМ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	109
Гочияева Мадина Джаштгевна Гаджикурбанова Габибат Магомедовна Абдуллаев Абдулла Бабаевич	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЕЙС-МЕТОДА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА	113
Грабовых Сергей Владимирович Сулейманов Руслан Ахмадеевич	О НЕОБХОДИМОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ НА 1 КУРСЕ ОБУЧЕНИЯ	117
Давыдова Ирина Викторовна	РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ К ГРАМОТНОМУ ПИСЬМУ В КОНТЕКСТЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	119
Дауров Алим Ибрагимович	ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЕЙС-МЕТОДА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	123
Дробахина Анастасия Николаевна	ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ	125
Дун Сюе Се Хуэйцзюань	К ВОПРОСУ О ЗАКОНОМЕРНОСТЯХ РАЗВИТИЯ ИДЕОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В СОВРЕМЕННЫХ КИТАЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ	128
Евдокимова Марина Германовна	УЧЁТ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ И ПОВЕДЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ	130
Еловицова Наталья Дмитриевна Холманских Татьяна Дмитриевна Черпалюк Елена Дмитриевна	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ, САМООРГАНИЗАЦИИ И САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	134
Жамборов Анзор Анатольевич Нефедова Надежда Андреевна Шабаетов Вадим Владимирович	ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ДЕВУШЕК-СТРЕЛКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ	137
Жилиева Наталья Владимировна Ханова Татьяна Геннадьевна Дорогина Альбина Сергеевна	ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	139
Заварина Светлана Юрьевна	ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	142
Зарипова Рая Салиховна Латыпов Азат Илдарович	ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ КАК ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ	145
Зиннатуллина Лилия Махарямовна Фахретдинова Гульназ Нурхаметовна	РАЗВИТИЕ ТРАНСВЕРСАЛЬНЫХ НАВЫКОВ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ИНЖЕНЕРНОМ ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ОПЫТА ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА	148
Зубова Татьяна Владимировна	РОЛЬ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	149
Зыков Андрей Викторович Акмеєв Анвер Сулейманович	ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВОВ И ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗАХ	153

Иванушкина Наталья Викторовна	ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К САМООБРАЗОВАНИЮ В УСЛОВИЯХ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	156
Казначеева Светлана Николаевна Бичева Ирина Борисовна Казначеев Дмитрий Александрович	ВОЛОНТЕРСКОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	159
Казначеева Светлана Николаевна Смирнова Жанна Венедиктовна Казначеев Дмитрий Александрович	ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ И МАТЕМАТИКЕ В УНИВЕРСИТЕТЕ	163
Камерилова Галина Савельевна Шутова Валерия Александровна Давыдова Александра Алексеевна	КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В СФЕРЕ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	166
Карачаев Аслан Русланович	ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ПРАВОВОГО ОБУЧЕНИЯ	169
Картавых Марина Анатольевна Воронина Ирина Александровна Аракелян Артем Артурович	ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ШКОЛЬНОГО КУРСА ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	171
Касимова Елена Николаевна Медведева Елена Юрьевна	ОСОБЕННОСТИ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	174
Кириллова Инна Константиновна Раковская Елена Аликовна Дриженко Мария Александровна	ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА АННОТИРОВАНИЮ И РЕФЕРИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНЫХ ИСТОЧНИКОВ	177
Кирюхина Наталия Владимировна Вадиянц Галина Рифатовна Петрушин Антон Александрович	ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ЭНЕРГОЭФФЕКТИВНОСТИ И ЭНЕРГОСБЕРЕЖЕНИИ У ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛ В КОНТЕКСТЕ ОЦЕНКИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ	180
Кислякова Ольга Петровна Снежкина Лилия Павловна Хазова Алёна Александровна	ГРУППОВАЯ УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ	184
Клейменова Марина Николаевна Крюкова Оксана Анатольевна Бахмутская Юлия Анатольевна	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ	187
Кондрашова Алла Александровна	КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ДЦП	190
Коротков Олег Владимирович Мордвинцев Всеволод Дмитриевич Завальцева Ольга Александровна	ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО БИОЛОГИИ В СТАРШИХ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ	193
Корчагина Татьяна Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПО ОСНОВАМ ПЕРВОЙ ПОМОЩИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ОБЖ	196
Косачева Виктория Олеговна	ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ УПРАВЛЕНЦЕВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	201
Кот Тамара Алексеевна	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	204
Котрикадзе Елена Важаевна Жаркова Людмила Ивановна	ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ВАРИАНТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	207

Кочеткова Татьяна Николаевна Романцова Наталья Фёдоровна Ефиц Ольга Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА НА ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСАХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ В ВУЗЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МУЗЫКИ	210
Кочиева Элина Романовна Чибирова Альда Хасбулатовна	ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ	213
Крамской Сергей Иванович Амельченко Ирина Анатольевна Егоров Дмитрий Евгеньевич	МОТИВАЦИЯ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ ЭЛЕКТИВНЫМИ ДИСЦИПЛИНАМИ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ	215
Краснова Елена Леонидовна Масленникова Надежда Николаевна	КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	220
Кротов Евгений Викторович Конькина Евгения Владимировна Шаврыгина Ольга Сергеевна	ДУХОВНОСТЬ КАК ПРИНЦИП САМОСТРОИТЕЛЬСТВА ЛИЧНОСТИ В ХРИСТИАНСКО-ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ	223
Круподерова Елена Петровна Круподерова Климентина Руслановна	ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА	227
Круподерова Елена Петровна Никифорова Лидия Александровна	ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ	230
Круподерова Климентина Руслановна Барсуک Наталья Сергеевна Бойко Анастасия Владимировна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕРВИСОВ ВЕБ 2.0 В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	232
Крылова Алла Сергеевна Лаптева Елена Юрьевна Айтуганова Жанна Илевна	ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ	235
Крянев Владимир Юрьевич	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ МУЛЬТИМЕДИА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ	238
Кувшинова Ирина Александровна Бровина Сафия Сирожиддиновна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР	241
Кузнецова Дарья Дмитриевна Коротков Олег Владимирович Завальцева Ольга Александровна	МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО БИОЛОГИИ В ШКОЛЕ	244
Купцова Светлана Анатольевна	ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ	248
Куулар Лариса Лопсановна	СИСТЕМА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА	251
Кучмезов Расул Абдулмуталифович	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА	255
Лапа Марина Владимировна Кравцова Светлана Евгеньевна Сусеч Михаил Евгеньевич	ПРИМЕНЕНИЕ ПРОГРАММНЫХ РЕШЕНИЙ ПО АВТОМАТИЗАЦИИ ЗАДАЧ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	258

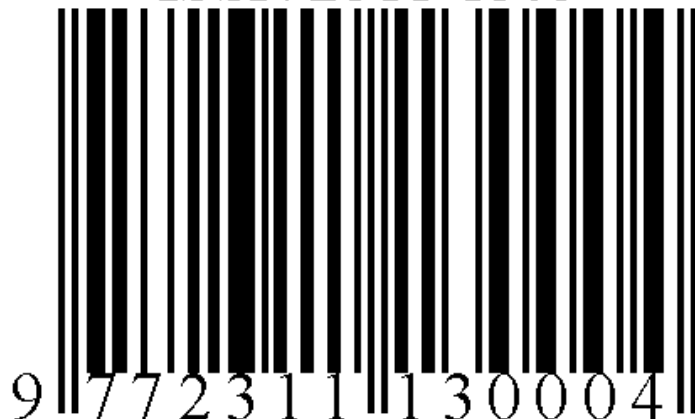
Леонова Елена Николаевна	РОЛЬ ЗНАЧИМОГО ДРУГОГО В ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОМ МИРЕ ВЧЕРАШНЕГО ШКОЛЬНИКА	262
Лепшочкова Елизавета Ахияевна Карасова Светлана Яхьяевна	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ АББРЕВИАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	265
Мазанюк Елена Федоровна	ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ ДЕТЬМИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ	267
Макаренко Юлия Владимировна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ПРОДУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТА ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА	270
Марфина Жанна Викторовна Хорошевская Ирина Владимировна	СОЗДАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	273
Никейцева Ольга Николаевна	ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ВУЗА	276
Samoylenko Nalaliya Borisovna	OPEN EDUCATIONAL PRACTICES: EXPERIENCES, CURRENT OPPORTUNITIES	279
Тахохов Борис Александрович	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ УЧАЩИМИСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ	282
Усков Сергей Валерьевич Богослова Елена Георгиевна Веремьев Алексей Сергеевич	К ВОПРОСАМ НРАВСТВЕННОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ДЗЮ-ДО, КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ РУКОПАШНОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ УГОЛОВНОГО РОЗЫСКА	286
Фетисов Александр Сергеевич Бирюкова Наталья Викторовна	ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ПОЗИЦИИ УЧАЩИХСЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	289
Фурсенко Татьяна Фёдоровна Шевченко Вероника Андреевна	СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ» И ЕГО СТРУКТУРА	292
Харабаджах Мелия Наримановна	СОЦИАЛЬНО-ДЕЗАДАПТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	295
Хоменко Елена Викторовна	ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ ВО ВНЕКЛАССНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ	298
ПСИХОЛОГИЯ		
Аврамова Татьяна Ивановна	СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК СТУДЕНТОВ	301
Алиева Марзият Батырсултановна Марданова Арзу Фармановна	МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОЦЕССА КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПОДРОСТКОВ С ДЕЛИНКВЕНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ	304
Артеменко Елена Павловна Шаяхметова Эльвира Шигабетдиновна Линтварев Александр Леонтьевич	ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ НА ПОЗДНИХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА	307

Балакирева Нина Алексеевна Ахметшина Ирина Анатольевна	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ВРЕДНЫХ ПРИВЫЧЕК У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	310
Бура Людмила Викторовна	КУРАТОРСТВО И ТьюТОРСТВО КАК СПОСОБ СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ	314
Везетиу Виталий Викторович	СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕНЕДЖЕРА – ВЫПУСКНИКА ВУЗА	317
Глузман Алина Александровна	НАУЧНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ И САМОПОЗНАНИЕ В ИСТОРИИ И ТЕОРИИ ПСИХОЛОГИИ	320
Григорьев Георгий Павлович Рудакова Ольга Александровна	АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	324
Дюпина Светлана Александровна	СВЯЗЬ ОСОБЕННОСТЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ ПОЛЕЗАВИСИМОСТЬ/ПОЛЕНЕЗАВИСИМОСТЬ	330
Ерина Инобат Аъзамкуловна Бузни Виктория Александровна	СТРЕСС КАК ФАКТОР СНИЖЕННОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ СРЕДИ СТУДЕНТОВ	334
Калашникова Ольга Владиславовна	ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ УЧЕБНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	338
Каштанова Екатерина Сергеевна Вдовина Наталья Александровна	СНИЖЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛУЧЕНИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	341
Кузнецова Елена Николаевна Хилько (Швецова) Ольга Владимировна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ГЕНДЕРНЫЙ КОМПЛЕКС АДАМА И ВОСПИТАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ	345
Ланских Марина Васильевна Андропова Татьяна Александровна	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА МЕТОДОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР	348
Пономарёва Елена Юрьевна	РЕАЛИЗАЦИЯ БАЗОВЫХ ИДЕЙ САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА	353
Султанова Ирина Викторовна Барыбина Александра Игоревна	СТРАТЕГИИ РОДИТЕЛЬСКОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ФАКТОР, ПРОВОЦИРУЮЩИЙ СОЗАВИСИМОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ	355

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 70. Часть 1.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 24.02.2021. Сдано в набор 10.03.2021. Дата выхода 15.03.2021
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 42,27.
Тираж 500 экз. Цена свободная.